



**UNS**  
ESCUELA DE  
POSTGRADO

---

**RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE LOCUS DE CONTROL Y EL NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIAZAJES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. SAN PEDRO, DE CHIMBOTE - 2014**

---

**Tesis para optar el grado de Magister en  
Docencia e Investigación**

**Autor:**

**Lic. Edgard Alexander Carranza Chuán**

**Asesor:**

**Dr. Ángel Mucha Paitán**

**CHIMBOTE - PERÚ  
2017**



## CONSTANCIA DE ASESORAMIENTO DE LA TESIS DE MAESTRÍA

Yo, ÁNGEL JAVIER MUCHA PAITÁN, mediante la presente certifico mi asesoramiento de la Tesis de Maestría titulada: RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE LOCUS DE CONTROL Y EL NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. “SAN PEDRO”, DE CHIMBOTE – 2014, elaborada por el licenciado EDGARD ALEXANDER CARRANZA CHUÁN para obtener el Grado Académico de Maestro en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, abril del 2017

.....  
Dr. Ángel Javier Mucha Paitán

ASESOR



**UNS**  
ESCUELA DE  
POSTGRADO

## HOJA DE CONFORMIDAD DEL JURADO EVALUADOR

RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE LOCUS DE CONTROL Y EL NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "SAN PEDRO", DE CHIMBOTE – 2014.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Revisado y Aprobado por el Jurado Evaluador:

.....

Dr. José Walter Peláez Amado

PRESIDENTE

.....

Ms. Gerardo Gaitán Merejildo

SECRETARIO

.....

Ms. Gloria Isabel Gómez Siguas

VOCAL

## **DEDICATORIA**

A mis padres que confiaron en mí y me apoyaron en todo momento.

A mi madre Haydeé, por ser la mejor mamá del mundo.

A mi padre Jorge Carranza, por sus consejos y apoyo.

A mi mamita Arminda que descansa en el cielo.

El autor

## **AGRADECIMIENTO**

A la Universidad Nacional del Santa a ya la escuela de postgrado por haber contribuido en mi educación, formación y valores.

Al Dr, Ángel Mucha Paitán por brindarme su apoyo para la realización de la presente investigación.

Al Sr. Ysmael Aranda Aparicio, director de la I.E. Pública Emblemática “San Pedro”.

A las profesoras Lourdes Navarro Lázaro y Gladys Iparraguirre de la I.E. Pública Emblemática “San Pedro”.

A Dolores Ojeda de Chuquipoma, ex subdirectora de la I.E., al personal administrativo en especial a las secretarias Martita y Yamina y a la señora bibliotecaria.

A los estudiantes que participaron en la realización del presente informe de investigación

A la profesora Miriam Vallejo Martínez, docente de la Universidad Nacional del Santa por su apoyo.

El autor

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
• DEDICATORIA.....	iv
• AGRADECIMIENTO.....	v
• LISTA DE CUADROS.....	xi
• LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
• RESÚMEN DE LA INVESTIGACIÓN.....	xiii
• ABSTRACT.....	xv
• INTRODUCCIÓN.....	17
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>20</b>
1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación .....	21
1.2. Antecedentes de la investigación .....	23
1.2.1. Internacionales .....	23
1.3. Formulación del problema de investigación .....	26
1.4. Delimitación del estudio .....	27
1.5. Justificación e importancia de la investigación .....	27
1.6. Objetivos de la investigación .....	28
1.6.1. Objetivo general .....	28
1.6.2. Objetivos específicos .....	28

<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
2.1. Fundamentos teóricos de la investigación.....	31
2.1.1. Locus de control.....	31
2.1.2. Tipos de locus de control.....	34
2.1.2.1. Locus de control interno.....	34
2.1.2.2. Locus de control externo.....	35
2.1.2.3. Características de las personas según su locus de control (Furham, 1990).....	36
2.1.3. Locus de control y rendimiento académico.....	36
2.1.4. Implicaciones del locus de control en el desempeño.....	38
2.1.5. Otros estudios realizados sobre locus de control.....	39
2.1.6. Logro de los aprendizajes.....	41
2.1.6.1. ¿Cuál es el enfoque de la medición de aprendizajes?.....	41
2.1.6.2. ¿Qué se mide en el contexto educativo?.....	43
2.1.6.2.1. Logros de aprendizaje (competencia).....	43
2.1.6.2.2. Capacidades.....	43
2.1.6.2.3. Conocimientos/contenidos.....	43
2.1.6.2.4. Valores y actitudes.....	44
2.1.6.3. ¿Cuánto se mide?.....	44
2.1.6.3.1. Evaluación de entrada o de línea de base.....	44
2.1.6.3.2. Evaluación de término medio o procesual.....	44
2.1.6.3.3. La evaluación de salida o final.....	45
2.1.6.4. ¿Qué es la evaluación de los aprendizajes?.....	45
2.1.6.5. ¿Cuál es la escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular en el nivel de educación secundaria?.....	46

2.2.	Marco conceptual.....	47
2.2.1.	Locus de control.....	47
2.2.2.	Locus de control interno.....	47
2.2.3.	Locus de control externo.....	47
2.2.4.	Evaluación de los aprendizajes.....	48
2.2.5.	Logros de aprendizaje.....	48
2.2.6.	Nivel de logros de aprendizaje.....	48
2.2.7.	Indicadores de logro .....	48
2.2.8.	Logro destacado.....	49
2.2.9.	Logro previsto.....	49
2.2.10.	Logro en proceso.....	49
2.2.11.	Logro en inicio.....	49
2.2.12.	Medición.....	49
2.2.13.	Escala de calificación.....	50
<b>CAPÍTULO III.</b>	<b>MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>51</b>
3.1.	Hipótesis central de la investigación.....	52
3.2.	Variables e indicadores de la investigación.....	52
3.3.	Métodos de la investigación.....	56
3.3.1.	Método de investigación bibliográfica.....	56
3.3.2.	Método analítico.....	56
3.3.3.	Método deductivo.....	56
3.3.4.	Método inductivo.....	56
3.4.	Diseño o esquema de la investigación.....	56
3.5.	Población y muestra.....	57
3.5.1.	Población.....	57
3.5.2.	Muestra.....	57
3.5.2.1.	División de la muestra.....	59



3.6.	Actividades del proceso investigativo.....	60
3.7.	Técnicas e instrumentos de la investigación.....	61
3.7.1.	Técnicas.....	61
3.7.1.1.	Encuesta.....	61
3.7.1.2.	Análisis documental.....	61
3.7.2.	Instrumentos.....	62
3.7.2.1.	Escala de locus de control de Rotter, traducido y adaptado por la Dra. Felicia González Llana	62
3.7.2.2.	Registro de notas del área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote – 2014.....	63
3.8.	Procedimiento para la recolección de datos.....	63
3.9.	Técnicas de procesamiento y análisis de los datos.....	64
3.9.1.	La codificación.....	64
3.9.2.	La tabulación.....	64
3.9.3.	La representación estadística.....	65
3.9.4.	Análisis e interpretación de datos.....	65
<b>CAPÍTULO IV.</b>	<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>66</b>
4.1.	Resultados.....	67
4.1.1.	Objetivos específicos.....	67
4.1.2.	Objetivo general.....	73
4.2.	Discusión.....	77

<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>79</b>
5.1. Conclusiones.....	80
5.2. Recomendaciones.....	81
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>82</b>
<b>PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>106</b>
Anexo N° 01: Cuestionario de recolección de datos.....	107
Anexo N° 02: Validación de instrumento.....	114
Anexo N° 03: Constancia de aplicación de instrumento.....	119
Anexo N° 04: Matriz de datos.....	121
Anexo N° 05: Instrumento Original en Inglés (Julian B. Rotter).....	125

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
<b>CUADRO N° 01</b>	
TIPOS DE LOCUS DE CONTROL.....	69
<b>CUADRO N° 02</b>	
NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES.....	71
<b>CUADRO N° 03</b>	
RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE LOCUS DE CONTROL Y EL NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES.....	74
<b>CUADRO N° 04</b>	
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES.....	76
<b>CUADRO N° 05</b>	
CORRELACIONES.....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

	<b>Pág.</b>
<b>GRÁFICO N° 01</b>	
TIPOS DE LOCUS DE CONTROL.....	70
<b>GRÁFICO N° 02</b>	
NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES.....	72

## RESÚMEN DE LA INVESTIGACIÓN

En el nivel de logro de los aprendizajes están involucrados diferentes aspectos como son los personales, sociales y escolares. Para la presente investigación la importancia del locus de control radica en su relación con los procesos cognitivos como: actitudes, opiniones, percepción, formación de conceptos, toma de decisiones, satisfacción hacia el estudio y otros factores como son: nivel de desempeño, responsabilidad y productividad del estudiante.

El presente trabajo tuvo como objetivo, identificar los tipos de locus de control en el área de historia, geografía y economía que presentan los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote 2014, establecer relaciones y realizar comparaciones con su nivel de logro de los aprendizajes. Participaron 93 estudiantes que fue nuestra muestra de un total de 110. A los que se les aplicó la Escala de Locus de Control de Rotter, traducida por la Dra. Felicia González Llana, y por otro lado el promedio escolar que obtuvieron durante el año 2014 como nivel de logro de los aprendizajes. Los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote en el área de historia, geografía y economía, mostraron en su mayoría locus de control externo, que se asocia con bajo rendimiento escolar.

La mayor parte de los estudiantes alcanzó el nivel de logro en proceso, seguido del nivel de logro previsto

Analizando estos resultados se concluye que al tener la mayor parte de los estudiantes locus de control externo, entonces sus niveles de logro en el área de historia, geografía y economía están en proceso, es decir bajos.

Al hacer el análisis de correlación de Pearson, se mostró que existe una correlación moderada negativa y una relación significativa entre las variables tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes.

**Palabras clave:** Tipos de locus de control, locus interno y externo, nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía.

## ABSTRACT

At the level of learning achievement are involved different aspects as they are personal, social and school. For the present investigation the importance of locus of control lies in its relationship to cognitive processes such as attitudes, opinions, perception, concept formation, decision making, satisfaction towards the study and other factors including level of performance, accountability and student productivity.

This study aimed to identify the types of locus of control in the area of history, geography and economics presented by fifth grade students of secondary education in the I.E. "San Pedro", in Chimbote 2014, build relationships and make comparisons with their level of learning achievement. 93 students participated and they were our sample of a total of 110. Those who were administered the Scale Rotter Locus of Control, translated by Dr. Felicia Llaneza González, and on the other hand the school average obtained during 2014 as the level of learning achievement. Fifth grade students of secondary education in the I.E. "San Pedro" in Chimbote in the area of history, geography and economics, showed mostly external locus of control, which is associated with poor school performance.

Most students reached the level of achievement in process, followed by the expected level of achievement.

Analyzing these results it is concluded that having most of the external control locus students, then their levels of achievement in the area of history, geography and economics are in the process, is to say low.

When making Pearson correlation analysis, it was shown that there is a negative moderate correlation and significant relationship between the variables types of locus of control and level of learning achievement.

**Keywords:** Types of locus of control, internal and external locus, level of learning achievement in the area of history, geography and economics.



## INTRODUCCIÓN

Un punto central en la educación, es el logro de los aprendizajes que alcanzan los alumnos, esperando que este sea el mejor en su estadía escolar y con ello se refleje el aprendizaje que ha alcanzado cada alumno. En el logro de los aprendizajes están involucrados muchos aspectos ya sean personales, sociales y escolares, que van más allá de las capacidades cognitivas que desarrollan los alumnos.

En el nivel de secundaria, especialmente en el quinto año, los alumnos son jóvenes que se puede decir que ya han desarrollado una personalidad, su autonomía, donde reconocen los orígenes y consecuencias de su conducta, al menos es la expectativa que se tiene de los alumnos que ya están acabando la secundaria, sin embargo poco se ha estudiado al respecto. Es por ello que nos interesó realizar la presente investigación con una variable psicológica, en específico en el presente estudio, las variables a investigar fueron, el locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes.

Al respecto podemos decir que los alumnos que atribuyen sus éxitos a factores internos, estables y controlables por medio de su esfuerzo (locus de control interno) son más directivos en sus acciones, creen más en la responsabilidad de su conducta, por lo tanto de sus propios éxitos y fracasos, los cuales atribuyen a su propia capacidad y esfuerzo, por lo que si obtienen un buen resultado en un examen lo atribuyen a que estudiaron, a que tienen las aptitudes para entender el material, el resultado que obtienen de su esfuerzo lo lleva a largo plazo a esforzarse y obtener buenos resultados, mientras los alumnos con locus de control externo pueden experimentar que sin que tenga que ver lo mucho que se esfuerce, no podrán impedir el fracaso y por lo tanto a la larga dejan de intentarlo, en caso de tener éxito lo atribuyen a la suerte y si fracasan se culpan.

Es importante conocer en qué medida interviene esta variable en el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por alumnos a nivel secundario. El nivel de

logro de aprendizaje, entendido como el grado de conocimientos comprobables que a través de la escuela, la sociedad reconoce que posee un individuo de determinado nivel de estudios.

Por tal razón la presente tesis tuvo como objetivo principal investigar y establecer la relación entre las variables tipos de locus de control con el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote – 2014, en el área de historia, geografía y economía.

La presente investigación está estructurada de la siguiente forma:

El primer capítulo, habla sobre el planteamiento y la fundamentación del problema, además de los antecedentes de la investigación, también se hace referencia a la formulación del problema de investigación, a la delimitación del estudio, la justificación e importancia del trabajo y finalmente se plantean los objetivos tanto el general como los específicos.

El segundo capítulo abarca la fundamentación teórica, es decir, las definiciones de locus de control, los tipos de locus de control, la relación entre locus de control y rendimiento académico, las implicaciones del locus de control en el desempeño y también otros estudios realizados sobre locus de control; así mismo se desarrolló el tema del nivel de logro de los aprendizajes abarcando el enfoque de la medición de los aprendizajes, qué se mide en el contexto escolar, cuánto se mide, que es la evaluación de los aprendizajes, su escala de calificación según la EBR en el nivel secundario, todos estos considerados como ejes para su estudio .

Por otra parte, se incluye el marco conceptual con las definiciones seleccionadas para demostrar la hipótesis y también definiciones de términos necesarios.

En el tercer capítulo, se presenta el marco metodológico; el cual incluye la hipótesis central de la investigación, las variables, el método de investigación, el diseño, la población y muestra, las actividades del proceso investigativo, las

técnicas e instrumentos utilizados, el procedimiento para la recolección de los datos y las técnicas de procesamiento y análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados y la discusión de los datos, donde se identifican los tipos de locus de control y los niveles de logro de los aprendizajes, se analiza la correlación de las variables de estudio mediante una tabla de contingencia y se determina la relación que existe entre las variables de estudio: tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes.

Por último, en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones a las que se llegó con la realización de la presente investigación y también se dan algunas recomendaciones que ayuden a promover a que los estudiantes puedan analizarse a sí mismos y regular su conducta para que se sientan responsables de sus propios éxitos y fracasos.

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación**

En las décadas de los cincuenta y sesenta fue cuando la psicología empezó a examinar a profundidad los problemas del control personal, el éxito o el fracaso se pudieron clasificar en diferentes tipos de atribución causal. Para algunas personas el éxito o fracaso es percibido como resultado de la suerte, el destino o el poder de otros a lo que se le llama control externo. Pero si el sujeto percibe que el evento es debido a su propia conducta entonces se tiende a tener una creencia de control interno, a partir de esto Rotter en 1966 desarrolló el concepto de control externo e interno. Pero fue nueve años después que Rotter, desarrolló el concepto de locus de control interno/externo con el objetivo de medir las diferencias individuales de las expectativas generalizadas respecto del grado en que los logros y fracasos están bajo el control interno y externo.

Por otra parte a la fecha, en nuestro país se han llevado a cabo varias evaluaciones nacionales para determinar el nivel de logro de los estudiantes en relación al rendimiento escolar. En todos los casos las evaluaciones han sido muestrales con distintos niveles de representatividad; recién a partir de la evaluación de 2001 se contó con representatividad nacional. En términos generales se puede señalar que las distintas evaluaciones realizadas en el país muestran muchos problemas importantes de calidad y de equidad en los logros de los estudiantes en comprensión de las diferentes áreas en los grados evaluados. La mayoría de estudiantes del país no alcanza los niveles de desempeño esperados para el grado. Este problema afecta a estudiantes de todos los estratos estudiados: instituciones urbanas y rurales, estatales y no estatales, varones y mujeres. Prueba de ello fue la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de 2012 (PISA en inglés), en la que el Perú quedó en la última posición entre los 65 evaluados. Esta prueba la realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) entre sus miembros y naciones que participaron de forma voluntaria, como fue el caso de Perú.

Si bien la información mostrada resulta preocupante, lo es aún más la constatación de que en casi todos los grados y áreas evaluadas la mayor parte de

los estudiantes del país se encuentra bastante lejos de lograr un nivel adecuado de dominio de las capacidades evaluadas.

Por ello luego de múltiples proyectos realizados estudiando las diferentes variables enfocadas en encontrar las posibles causas y relaciones del poco éxito en alcanzar los niveles de logro deseados para poder mejorarlos, pero viendo que en la práctica la situación escolar en nuestro país no ha mejorado en una forma significativa, nos vemos en la necesidad de enfocarnos en esta variable como es el locus de control ya que nos permitirá conocer cuál es el grado de responsabilidad que asume el estudiante en el proceso de cambio necesario para su superación educativa.

En nuestra Provincia del Santa, específicamente en nuestra ciudad de Chimbote, las instituciones educativas no son ajenas a esta realidad, tal como hemos podido indagar y observar en nuestra diaria vivencia. Una breve mirada a la realidad de la educación en el Perú arroja cifras contundentes. Tomando en cuenta las evaluaciones de rendimiento escolar (Evaluación Nacional 2004) vemos que al concluir la secundaria sólo un 3% aprueba en Matemática y un 10% en Comprensión de Textos. Estas cifras parecen tener poco que ver con los resultados educativos que se observan al final del año escolar. Según estos resultados menos del 10% de los alumnos desaprueba el año escolar.

En cuanto a la culminación de estudios, se observa que ésta ha venido aumentando en la educación inicial, y parece haberse estancado en la primaria y secundaria. Más aún, sólo el 60% de alumnos concluye la primaria a los 12 años, y sólo un 40% de alumnos concluye la secundaria a los 17 años. Lo peor es que aproximadamente entre 30 y 35% de la población joven no concluye la secundaria. Esto se puede apreciar según el estrato socioeconómico y el lugar de residencia.

Frente a toda esta problemática, el Estado ha mostrado una cierta preocupación por la educación en el Perú, y se ha visto reflejada en un sustantivo incremento del gasto público en este sector; de US\$ 660 millones en 1994, pasó a US\$ 1.737 millones en el año 2001, cuando Toledo asumió la presidencia, y el año 2003 fue

de US\$ 2.080 millones. En relación con lo anterior, parecería que el sistema educativo en el país ha logrado una notable expansión. Hoy en día, el analfabetismo se ha reducido al 12% de la población y la escolaridad se ha incrementado a 8,8 años de estudio. Asimismo, la instrucción secundaria llegó al 80% de los jóvenes.

En el caso de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote, en el nivel secundario, especialmente en el quinto año, vemos que la mayoría de los estudiantes, que proceden en su mayoría de familias con un nivel socio económico bajo, presentan bajos niveles de logro de los aprendizajes. El grupo de estudiantes en mención, además de las características descritas, presentan una marcada falta de interés por el estudio, no cumplen con sus tareas escolares, no van o no entran a clases con mucha frecuencia y al parecer muchos de ellos no toman conciencia de que esto es perjudicial para alcanzar los logros de aprendizaje deseados, es decir no asumen su responsabilidad. Esta situación provocó una profunda preocupación en las autoridades y docentes de la I.E. razón por la cual, decidí tomar la variable locus de control para relacionarlo con el logro de los aprendizajes y poder darle entre todos una solución a esta problemática.

## **1.2. Antecedentes de la investigación**

### **1.2.1. Internacionales**

A nivel internacional se han realizado diversas investigaciones con relación a nuestro tema de estudio desde diferentes enfoques:

Hernández y Esser (1994 – 1996) en su tesis “Relación entre el rendimiento académico con el locus de control en los estudiantes del segundo año de la carrera de odontología en la Universidad de Carabobo en las asignaturas microbiología y biomateriales dentales”, realizada en la ciudad de Carabobo – Venezuela, llegaron a las siguientes conclusiones:

Que las características de los estudiantes en cuanto a adjudicar sus logros o fracasos a factores externos como la suerte o el azar, y a factores

internos que es tener el control y responsabilidad de sus actuaciones, y a la influencia que otras personas que los marca o los determina (otros poderosos), no guarda relación con los logros académicos que se obtengan en asignaturas de diversa naturaleza como lo son Microbiología y Biomateriales Dentales dentro del pensum de estudios de la carrera de Odontología de la Universidad de Carabobo.

Por su parte Serrano, Bojórquez y Vera (2002) realizaron un estudio sobre “Rendimiento académico y locus de control en estudiantes presenciales y no presenciales”, en la ciudad de México D.F.

Las conclusiones del estudio señalan que para cumplir con los objetivos planteados en este estudio, primero se llevó a cabo una evaluación de la relación con las dimensiones de locus de control (interno, externo y afiliativo) con el rendimiento académico, considerando que éste se expresa a través del promedio escolar, se llevó a cabo un análisis de varianza simple de una sola vía.

Los resultados encontrados son consistentes con los hallazgos de otros autores ya que los alumnos con promedios generales más altos presentan los mayores puntajes en locus de control interno y los puntajes más bajos en locus de control externo y afiliativo, además también se puede observar una lógica inversa para los promedios generales más bajos. Sin embargo, los valores de la F de Snedecor que representan el cociente de las varianzas entre y dentro de los grupos no tuvieron resultados significativos.

Las varianzas expresadas como una desviación estándar elevada al cuadrado son mayores para el locus de control externo y para el de control afiliativo, y decrecen hasta en 80% para el locus interno. Es decir, la variabilidad dentro de los promedios generales para locus afiliativo y externo es dos o tres veces mayor que la de locus interno.

Por otra parte, se evaluó la relación entre las dimensiones de locus de control con las materias atrasadas encontrando que éstas se relacionan con las medias del locus de control y los estadígrafos de dispersión con la misma lógica



que se encontró para el promedio general. Lo anterior significa que a mayor número de materias atrasadas el puntaje promedio de locus afiliativo y externo aumenta. Los valores de significancia para las comparaciones son mayores a .05 lo cual está asociado a los altos valores de dispersión obtenidos para las dimensiones afiliativa y externa que son dos veces mayores a lo de locus interno. Los promedios escolares altos tienen una relación con locus de control interno e inversamente proporcional a la dimensión afiliativa y externa. Las desviaciones estándar para el locus de control interno son dos veces menores que para las dimensiones afiliativa y externa, sin encontrar significancia entre los datos del factor materias atrasadas.

Para comparar los tipos de modalidad con los tres tipos de locus de control se aplicó la prueba t de student para muestras independientes.. Se puede observar que las puntuaciones promedios para los alumnos de la modalidad no presenciales fueron mayores en las dimensiones de locus afiliativo y locus externo comparándola con las modalidades presenciales. Los alumnos de modalidad presenciales obtuvieron un puntaje promedio mayor que los estudiantes no presenciales en locus de control interno. Sin embargo, ninguna de las comparaciones independientes que se presentaron en el presente estudio fueron significativas.

Casique y López (2007) en su investigación acerca de “El locus de control”, realizada en la ciudad de Celaya – México, llegaron a las siguientes conclusiones:

El perfil de Locus de Control (Interno, Externo otros poderosos y Externo suerte), se encuentra asociado a cierto tipo de comportamientos que reflejan el nivel de involucramiento de los trabajadores con relación a su misión en la organización, su desempeño y productividad, así como con factores tales como responsabilidad, disposición , nivel de compromiso y cooperación.

El Locus de Control constituye una estructura cognitiva relacionada con la percepción y atribución, que funciona como uno de los determinantes de

pautas de comportamiento que, a su vez se pueden modificar mediante la capacitación; además de representar una estrategia administrativa para el aprovechamiento de áreas de oportunidad detectadas por quienes son responsables de la función de la gestión del capital humano de las organizaciones.

Torres y Ruiz (2012) exploraron la “Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del estado de México”, llegando a las siguientes conclusiones en cuanto a lo que respecta a nuestra variable de estudio locus de control:

Al realizar la medida de locus de control y comparar los puntajes de los factores respectivos se encontró que el grupo de alumnos con resiliencia presenta puntajes promedio más altos que los alumnos no resilientes en el factor de locus de control interno.

Esto muestra que los alumnos resilientes, predominantemente, atribuyen como origen de sus conductas a su propia persona, por lo que existe en ello una fuerza interna que los autoregula. Por lo tanto, muestran iniciativa, interés personal para la realización y participación de actividades, en este caso principalmente en la escuela, motivo por el cual su desempeño en este campo puede verse incrementado debido a que ellos auto dirigen sus actividades.

Haider y Naeem (2013) realizaron una investigación sobre “Locus of control in graduation students” (Locus de control en estudiantes de graduación), en la ciudad de Faisalabab – Pakistán.

El estudio concluyó que los hombres puntuaron alto en locus de control interno, en comparación con las mujeres. Las mujeres puntuaron alto en locus de control externo.

### **1.3. Formulación del problema de investigación**

¿Existe relación entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía, en los estudiantes del

quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote – 2014?

#### **1.4. Delimitación del estudio**

El estudio estuvo circunscrito a determinar la relación que existe entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía. El estudio de campo se llevó a cabo en LA I.E. "San Pedro", de la ciudad de Chimbote, provincia Del Santa, Departamento de Ancash, con estudiantes del quinto grado de educación secundaria, durante el año escolar 2014.

Al efecto, el presente estudio se enmarcó dentro de las líneas de investigación para obtener el grado académico de maestro en Ciencias de la Educación que dicta la Universidad Nacional del Santa, en su escuela de postgrado.

#### **1.5. Justificación e importancia de la investigación**

Esta investigación nació de observar el problema de los bajos niveles de éxito en alcanzar los niveles de logro previstos y destacados de los aprendizajes en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote – 2014, este problema causó preocupación por conocer e investigar cuál es el grado de responsabilidad que asume el estudiante en el proceso de cambio necesario para su superación y en consecuencia en la mejora de sus logros de aprendizaje, es decir, cuan conscientes son los estudiantes de las decisiones que toman y cuál será el tipo de locus de control predominante en ellos, por esta razón se midió la relación entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes, los cuales servirán como referente bibliográfico a futuras investigaciones, ya que al contar con material relacionado a las dos variables de estudio, las cuales pueden ser medibles, cuantificables, replicables y verificables en su grado de relación; se hará posible conocer con mayor profundidad el tema, siendo de utilidad para los interesados, los cuales darán

solución en el futuro a los problemas no solo académicamente, sino también psicológicamente en los ambientes escolares y así poder alcanzar cada vez más los niveles de logro de aprendizaje satisfactorios.

La justificación principal por la que se realizó la presente investigación fue que los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote logren alcanzar un mejor nivel de logro en el área de historia, geografía y economía y así evitar la deserción y repetición del grado logrando mejorar los estudiantes sus notas escolares y obtener un aprendizaje significativo.

La importancia de la presente investigación radicó en conocer las causas por las que los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro" tuvieron un bajo nivel de logro en el área de historia, geografía y economía.

Los beneficiarios directos son los estudiantes porque se les facilitara conocer su tipo de locus de control, elevaran el nivel de logro de los aprendizajes y mejoraran las relaciones mutuas entre docentes, estudiantes, padres de familia; los docentes tendrán la oportunidad de crear un ambiente de enseñanza que estimule el aprendizaje significativo en los estudiantes del centro escolar

## **1.6. Objetivos de la investigación**

### **1.6.1. Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbo te – 2014.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

a) Identificar los tipos de locus de control en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

b) Identificar el nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

c) Analizar la relación existente entre los tipos de locus de control interno y externo y el nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

d) Plantear una propuesta en base a los resultados obtenidos de la relación entre la variables tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

## CAPÍTULO II

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1. Fundamentos teóricos de la investigación**

### **2.1.1. Locus de control**

Penhall (2001), nos dice que el locus de control se refiere al grado con que el individuo cree controlar su vida y los acontecimientos que influyen en ella. En términos generales, constituye una expectativa generalizada o una creencia relacionada con la previsibilidad y estructuración del mundo. Cuando un sujeto percibe que un determinado evento reforzador es contingente con su propia conducta, esto es, considera que ejerce influencias importantes sobre el curso de su propia vida, se dice que tiene un control interno; si por el contrario, un sujeto percibe un evento como una consecuencia indirecta de su comportamiento y posee la creencia de que estos acontecimientos están determinados por fuerzas externas fuera de su alcance, tal como la suerte o el destino, se dice entonces que tiene un control externo.

Para García y Reyes – Lagunes (2000), el locus de control es un rasgo de personalidad vinculado con la atribución que hacen los individuos de sus éxitos y fracasos. Es un constructo que se elaboró para poder explicar y describir creencias, relativamente estables, que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta; de esa forma las personas diferencian el grado en el cual perciben el esfuerzo como controlado por causas internas o externas.

Desde de la década de los cincuenta los psicólogos se interesaron por estudiar cómo las personas atribuyen el origen de su conducta. Weiner (1990) es uno de los autores que más a profundizado al respecto, su teoría atribucional ha servido como modelo para infinidad de investigaciones y explicaciones de la conducta humana.

Para Weiner (1990) son las atribuciones causales que realizan los sujetos ante sus resultados obtenidos las que determinan su motivación y por ello el rendimiento en los resultados obtenidos. Lo que principalmente determina la

motivación es la interpretación y valoración que el sujeto realiza de sus resultados: una secuencia motivacional comienza con un resultado que puede ser positivo cuando se alcanza un objetivo o negativo cuando no se alcanza el objetivo, a cualquiera de estos resultados obedece una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto, el cual se pregunta sobre las causas que determinaron el resultado obtenido; la capacidad, el esfuerzo o la suerte son los factores más importantes que recurren los estudiantes para explicar sus resultados académicos. De acuerdo a Wiener (en Ugartetxea, 2001), las dimensiones causales pueden ser internas o externas al observador (lugar de causalidad), estables o inestables en el tiempo, (estabilidad) controlables o incontrolables por alguien (controlabilidad) estas características que le atribuye el sujeto una vez interpretadas son las que determinan a la motivación en su conducta.

La conjunción de las dimensiones de causalidad y controlabilidad de Weiner, están ligadas a un concepto teórico desarrollado como locus de control, u origen del control de la conducta que le atribuye el individuo, el cual es un concepto de estudio en el presente trabajo, por su impacto en el ámbito educativo.

El locus de control es un constructo que se elaboró para poder explicar y describir creencias, relativamente estables, que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta, de esa forma las personas diferencian el grado en el cual perciben el refuerzo como controlado por causas internas o externas Debido a los múltiples estudios realizados existen diversas definiciones, se enuncian algunas de las más destacadas.

Rotter (1966, en Campos, 1999), creador de este concepto, definió al control interno y externo como: “un esfuerzo es percibido como no contingente a alguna acción suya, en nuestra cultura, típicamente percibe esto como el resultado de la suerte, el destino, el control de otros poderosos o como impredecible por causa de la gran complejidad de las fuerzas que lo rodean. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo, se denomina a esto como una creencia de control externo. Si la persona percibe que el evento es contingente a



su conducta o a sus características relativamente permanentes, se denomina creencia en el control interno”.

Tamayo (1993), dice que el locus de control (lugar o foco de control), es una construcción teórica que se elaboró para poder explicar y describir dichas creencias, relativamente estables que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta. Se puede decir entonces que el concepto de locus de control hace referencia a como se percibe la causa de algún evento o de alguna acción, y lo determina la información que el individuo tenga respecto al otro individuo o del objeto de la acción.

En cuanto a Good y Brophy (1996) el término locus de control se refiere a la manera en que los individuos tienden a explicar sus éxitos y sus fracasos. Burón (1997), dice que son las expectativas que una persona tiene acerca de las probabilidades de obtener un refuerzo o resultado a través de su propia conducta (locus de control interno) o a través de factores externos no controlables (locus de control externo). Para Liebert y Spiegler (1999), es la opinión de que los resultados obedecen a fuerzas externas sobre las que no se tiene control. Henson y Eller (2000) lo definen como la creencia de que las conductas son contingentes a características relativamente permanentes, tales como la capacidad; creencia de que somos responsables de nuestros propios éxitos y fracasos.

Como se puede observar, realmente no difieren las definiciones entre sí y principalmente destacan lo argumentado por Rotter, de tal manera que el locus o lugar de control se refiere a la atribución que realizan las personas sobre el control de su conducta, se debe a factores externos ó factores internos. Para el presente trabajo se utilizará como referencia la definición de Rotter.

La escala de locus de control de Rotter (1966), concibe la medición del locus de control en dos extremos bipolares, locus externo y locus interno, de tal manera que en cuanto más externa sea una persona menos interna será, y viceversa.

### **2.1.2. Tipos de locus de control**

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito ó fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

García y Reyes - Lagunes (2000), definen al locus de control interno como la creencia de que las conductas son contingentes a características relativamente permanentes de la persona, los cuales son responsables de sus propios éxitos y fracasos. Por el contrario, si las personas atribuyen el control de sus acciones a factores externos, se está hablando de un locus de control externo. De tal manera que el locus o lugar de control se refiere a la atribución que realizan las personas sobre el control de su conducta, si es un factor externo o un factor interno.

De acuerdo a Rotter (1966, cit. por Linares, 2001), nos plantea los siguientes tipos de locus de control:

#### **2.1.2.1. Locus de control interno**

Los sujetos tienen la expectativa de que los resultados que obtienen son contingentes o causados por sus conductas o por sus propias características personales, percibiéndose como capaces de influir en su propio destino, de transformar una situación adversa, o de aumentar su probabilidad de éxito. La percepción de control sobre la situación incrementa la motivación para afrontar la misma, por lo que es esperable que los sujetos con un locus de control interno se sientan más implicados, comportándose ante la situación de forma más activa.

### **2.1.2.2. Locus de control externo**

Los sujetos con un locus de control externo, por su parte, perciben que las consecuencias de sus conductas dependen de factores ajenos a su control, como la suerte, el destino o la participación de otras personas, no reconociendo en ellos mismos la capacidad de alterar el curso de los eventos y de influir con sus acciones en el control de las contingencias de refuerzo que seguirán a su comportamiento.

### 2.1.2.3. Características de las personas según su locus de control (Furham, 1990)

#### Características de las personas según su locus de control

Personas con	
Locus de control interno	Locus de control externo
-Buscan información de forma más activa antes de decidir; están más motivados para lograr sus objetivos; y realizan más intentos por controlar su ambiente.	- Son más complacientes. - Están más dispuestos a seguir instrucciones.
-Se actualizan más en su actividad.	
-Desempeñan bien tareas complicadas, que incluyen los puestos administrativos y profesionales, que requieren del procesamiento y aprendizaje de información compleja.	
-Son más aptos para puestos que requieren iniciativa, independencia de acción, autonomía y liderazgo.	-Desempeñan bien puestos que están estructurados y rutinarios, y donde el éxito depende del cumplimiento de las instrucciones guiadas por otras personas

**Fuente:** Extraído de FURNHAM, A. (1990): *The protestant work ethic: the psychology of work related belief and behaviors*. London: Routledge.

### 2.1.3. Locus de control y rendimiento académico

Hemos podido constatar que varias medidas de creencias de control se correlacionan con una gran variedad de conductas académicas.

A continuación algunas de ellas:

En la investigación realizada por Dudley - Marling (1982, citado en González Lomelí, 1999), se reporta que los estudiantes calificados con “fracaso escolar” presentaban un locus de control externo. También Pearl (1982, en Burón, 1997) encontró que los estudiantes con bajo rendimiento no creen que el fracaso pueda superarse con el esfuerzo, y piensan que es la suerte la que interviene desfavorablemente en ellos.

Los individuos con expectativas internas o externas presentan diferencias en el tipo de tareas que eligen; los internos prefieren las tareas de habilidad a diferencia de los externos que en una situación de elección prefieren las tareas de mínimo esfuerzo (Rodríguez - Naranjo, Godoy, Esteve y F.Silva, 1992).

De acuerdo a Burón (1997), una persona con locus de control interno presenta mejor concepto de sí misma, una mayor autoestima, su rendimiento académico es mejor y presenta una mayor persistencia y autoeficacia.

Los estudiantes de control externo perciben los reforzamientos no contingentes o independientes de su conducta y atribuyen las consecuencias a la suerte, a la oportunidad o a otra persona, creen que el reforzamiento viene de las condiciones del medio ambiente, lo que los lleva a estar más sujetos a las circunstancias ambientales. Suelen pensar que los resultados que obtienen ya sean positivos o negativos no tienen que ver con su conducta y esfuerzo, sino que son debidos a agentes externos, ajenos a ellos mismos y sobre los que no tienen control: la suerte, el destino, divinidades, pretensiones, ayudas, favores, benevolencias o los astros.

Por otra parte Phares (1968, citado en Burón, 1997), afirma que las personas con un locus de control interno, tienden a buscar más información y a usarla para solucionar problemas.

Un estudio realizado en México por González Lomelí (1999) abordó el locus de control en estudiantes universitarios de una universidad pública del

noroeste de México, donde aplicó el instrumento elaborado por La Rosa (1986) adaptado a condiciones escolares, situación de examen, tareas, rol del estudiante y calificaciones.

Sus resultados muestran que los estudiantes perciben que el promedio de sus calificaciones y aprobar sus exámenes dependen sólo de su comportamiento, de lo que hagan o dejen de hacer en el escenario educativo y que otros eventos como obtener bajas calificaciones en la escuela o no tener una educación de calidad dependen de otras personas relacionadas con la educación que reciben. Es decir, que los estudiantes tienden a ver sus éxitos como debidos a ellos mismos y sus fracasos como debidos a factores independientes de ellos.

#### **2.1.4. Implicaciones del locus de control en el desempeño**

Los sujetos con locus de control externo, se encuentran más inclinados a creer que los factores externos los controlan y en consecuencia adoptan actitudes de conformismo, apatía, desinterés y sumisión con mayor frecuencia que los sujetos con locus de control interno, en consecuencia, se esfuerzan menos en prepararse para el futuro, trazar un plan de vida propio, formarse expectativas y metas de considerable nivel de compromiso, o bien en prever las consecuencias de sus acciones, son sujetos, que generalmente observan bajo desempeño y con mayor frecuencia son los primeros en ser dados de baja, muestran tasas de ausentismo más altas, están menos satisfechos con sus labores, son más sumisos y están más dispuestos a seguir instrucciones, su mejor rendimiento lo obtienen en puestos cuyas actividades son rutinarias y de bajo nivel jerárquico; esto es debido a que creen que los resultados que obtendrán, no están vinculados con sus acciones ya que realmente pueden ser modificados, e influenciados por los juicios y decisiones de otras personas más importantes, la suerte o el destino (Casique y López, 2007).

Los sujetos con locus de control interno, tienden a tener un mejor desempeño, tienen éxito y quedan satisfechos con su obra al final del día, se percibe que buscan mayor cantidad de información antes de aventurarse a tomar una decisión o acción y esta motivación o automotivación hará que obtengan mejores resultados, mejores puestos, mejores sueldos y tengan desde luego una mejor vida.

Chan citado por Casique y López (2007) realizó algunas investigaciones en Brasil sobre la implicación del locus de control y el desempeño en el trabajo y determinó que cuando un trabajador se da cuenta, que son sus propios esfuerzos los que determinan sus mejoras y ascensos y no la simpatía con el jefe o supervisor, pueden adoptar más fácilmente actitudes para mejorar como personas y por ende para darle mejoras a la empresa, esto les genera actitudes hacia sus actividades laborales que le permitan cumplir mejor con sus responsabilidades. Todo lo contrario si el trabajador cree que las oportunidades de progreso son cuestión del azar o del caerle bien o mal al jefe o cualquier otro “factor externo”, se puede decir que como va a tender a ser dejado no va a lograr un buen desempeño, no se dedicara demasiado, dado que está convencido que cualquier esfuerzo va a carecer de sentido. Para este tipo de trabajadores, las consecuencias positivas de sus acciones – buenas oportunidades de progreso, reconocimiento, premios y halagos - no están ligados a sus esfuerzos, por ello, no perciben la relación entre trabajar con ahínco y poder mejorar en el trabajo.

#### **2.1.5. Otros estudios realizados sobre locus de control**

Se han realizado estudios de locus de control relacionándolos con variables, como son la clase social, cultura, género, edad, y rendimiento académico. En un estudio realizado por Jense, Olsen y Highes (1990, en Liebert y Spiegler, 1999), con muestras de residentes de nueve países europeos, los autores encontraron una correlación entre el grado de control interno y la clase social, además de diferencias en el locus de control dependiendo del país de residencia, lo que para ellos sugiere que los factores culturales tienen un gran impacto sobre el locus de control.

Por su parte Andrade y Reyes Lagunes (1998), agregan que en los países en donde la gente tiene pocas oportunidades tanto sociales como vocacionales, será más la tendencia hacia la externalidad, a diferencia de las personas que perciben que en sus países tienen la posibilidad de luchar y obtener ciertos logros.

De acuerdo a Tamayo (1993) se puede pensar que la externalidad es una característica preferencial tanto de los países desarrollados como de las clases dominantes.

Otro estudio, en la que se resaltan diferencias culturales, es el de La Rosa (1986), quien encontró que en particular la dimensión afectividad es una de las más importantes en los mexicanos. Para este investigador, los mexicanos son filiativos, y atribuyen preferentemente sus éxitos a cuestiones externas a través de las relaciones amistosas, o de los poderosos para alcanzar sus objetivos, como son un buen empleo, mejores puestos en el trabajo, aprobación de jefes y mejores calificaciones.

En cuanto a diferencias por género en el estudio realizado en México por Andrade y Reyes - Lagunes (1996), ellos encontraron una mayor internalidad en las mujeres que tienen estudios universitarios.

Por otra parte Aguilar (1987), al estudiar alumnos de preparatoria, encontró que los varones obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en las dimensiones de fatalismo/suerte, poderosos de macrocosmos, afectividad y poderosos del microcosmos. Sus resultados apoyan el planteamiento de que los hombres son más fatalistas que las mujeres, además de que creen en el poder de los otros, se apoyan más en sus relaciones afectivas para obtener lo que quieren y delegan la responsabilidad en los poderosos (como los padres, jefes, etc.). Con lo que significa que los hombres son más externos que internos en su locus de control.



En México Díaz - Guerrero (1999), realizó un estudio con algunas de las dimensiones de la escala de locus de control de La Rosa (1986), encontrando puntuaciones altas en los factores de fatalismo y externalidad.

## **2.1.6. Logro de los aprendizajes**

### **2.1.6.1. ¿Cuál es el enfoque de la medición de aprendizajes?**

El enfoque de la medición y la evaluación es cualitativo y criterial porque se mide, evalúa y califica en función de aprendizajes previstos o esperados (capacidades), a través de un conjunto de indicadores previamente definidos, que permiten observar qué, cómo y hasta dónde ha desarrollado los aprendizajes un estudiante, y no en función de los aprendizajes que lograron sus compañeros. Como bien diría Popham (1997), una evaluación basada en criterios (aprendizajes previstos o capacidades específicas mediante indicadores) se utiliza para ubicar a un estudiante en un determinado nivel de logro.

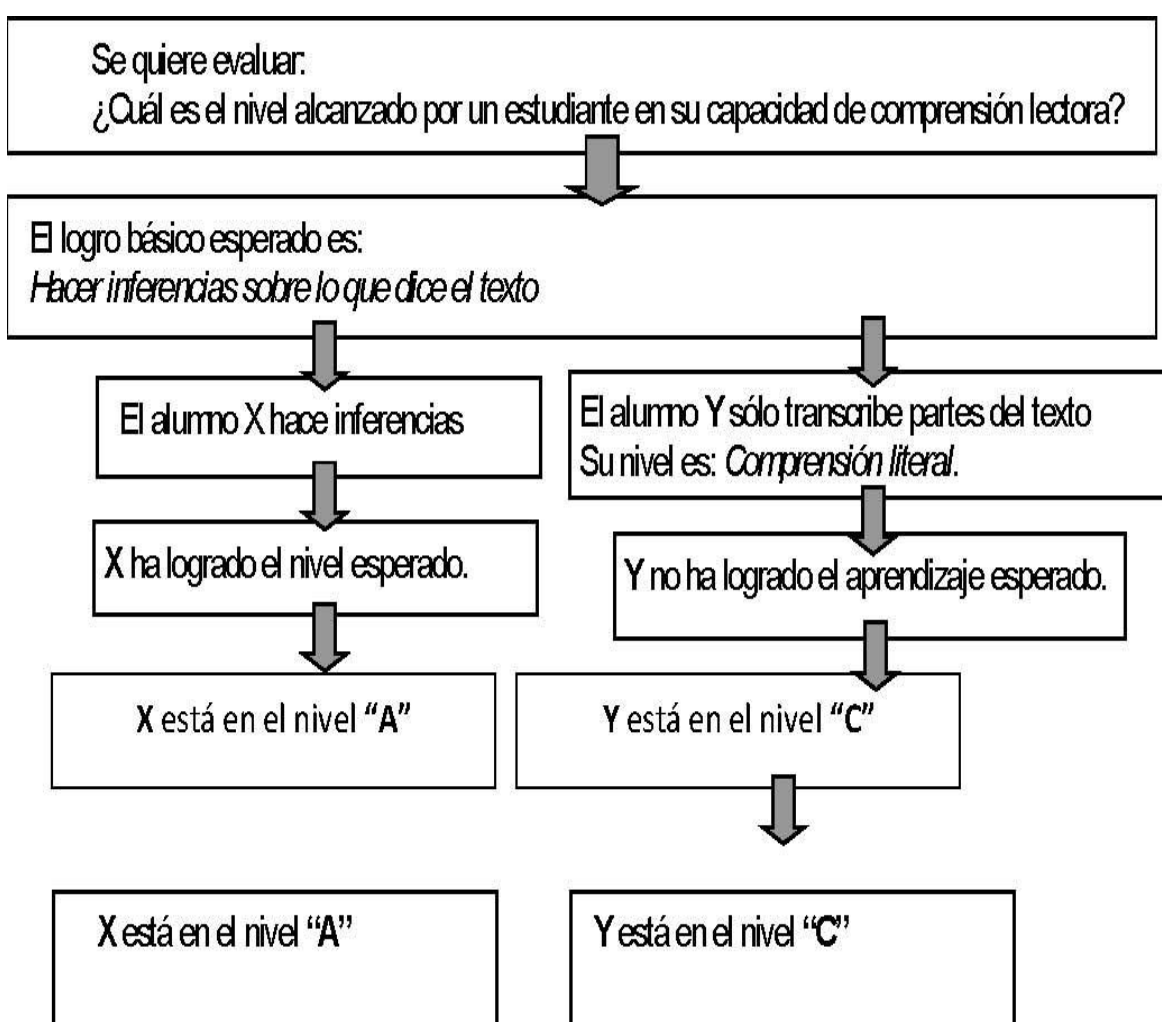
Además es cualitativo porque se privilegian los procesos de aprendizaje antes que los resultados. En ese sentido, se busca explicitar y valorar descriptivamente lo que sabe hacer el estudiante (su desempeño) respecto de lo que debiera saber hacer (aprendizajes previstos o esperados que se constituyen en criterios de medición).

Esta forma de evaluación propone la determinación de ciertos criterios externos (indicadores) bien formulados, concretos y claros para medir. En resumen, la evaluación criterial se basa en:

- La delimitación de criterios externos, que en nuestro caso, son las competencias o capacidades bien explicitados.
- La identificación de la actuación del estudiante en relación con dichos logros de aprendizaje.

- La medición o evaluación criterial hace factible la evaluación diferencial, es decir, determinar cuál es el nivel alcanzado por un alumno respecto de una competencia y establecer “a qué distancia” se encuentra cada uno, de los alumnos de un grupo, de lograr la competencia esperada o el logro esperado como lo define la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación. Veamos un ejemplo:

### ¿Qué se quiere evaluar?



**Fuente:** Extraído de POPHAM (1997): *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.

### **2.1.6.2. ¿Qué se mide en el contexto educativo?**

Los aprendizajes que los estudiantes desarrollan deben medirse y evaluarse utilizando distintas técnicas e instrumentos de medición, ya que son de diversa naturaleza, y como tales se enseñan y aprenden de diferente modo. Estos aprendizajes que deben medirse están organizados en el Diseño Curricular Nacional (2009), como:

#### **2.1.6.2.1. Logros de aprendizaje (competencia)**

En el contexto educativo se evalúa a través de las capacidades, (interdependientes y relacionadas entre sí; no de modo aislado e incongruente), es decir, en la actuación del estudiante, en su desempeño, cuando se ponen en juego determinados conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes.

En ese sentido, en la evidencia del hacer reflexivo se evalúan las capacidades que el estudiante tiene sobre cómo se realiza determinada actividad.

#### **2.1.6.2.2. Capacidades**

Como conjunto de habilidades y destrezas potenciales, se evalúa a partir de su evidencia –conducta observable– mediante pruebas de desempeño, pruebas objetivas, listas de cotejo, informes, cuestionarios, ensayos, entre otros instrumentos.

#### **2.1.6.2.3. Conocimientos / contenidos**

Es el conjunto de concepciones, representaciones y significados en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción. En definitiva no es el fin del proceso pedagógico, es decir, no se pretende que el estudiante acumule información, la aprenda de memoria, sino que la procese, la sepa utilizar, aplicar como medio o herramienta para desarrollar capacidades. Precisamente, a través de éstas es evaluado el conocimiento.

#### **2.1.6.2.4. Valores y actitudes**

Los valores no son directamente evaluables, normalmente son inferidos a partir de conductas manifiestas (actitudes evidentes) – no encubiertas – por lo que su evaluación exige una interpretación de las acciones o hechos observados.

Las actitudes, como predisposiciones, tendencias, conductas favorables o desfavorables hacia un objeto, persona o situación, se evalúan como respuestas que pueden ser verbales o comportamientos manifiestos. Se utilizan escalas de actitud, cuestionarios, listas de cotejo, entre otros.

#### **2.1.6.3. ¿Cuánto se mide?**

De acuerdo con los propósitos y los momentos en que se apliquen los instrumentos de medición, aquellos pueden ser de entrada, llamada también diagnóstica o línea de base; de proceso o término medio y de salida o verificación de resultados o productos de aprendizaje.

##### **2.1.6.3.1. Evaluación de entrada o de línea de base**

La evaluación de entrada se aplica al comienzo de un proceso evaluador. Sirve para detectar la situación de partida de los estudiantes.

Para empezar, habrá que recoger muchos y variados datos (personales, familiares, sociales, escolares, etc.). En este caso la evaluación tiene un carácter diagnóstico: conocer el nivel de desempeño real de los estudiantes, cuál es el punto de partida, con el fin de dirigir y focalizar cualquier tipo de intervención pedagógica e institucional propia de programas, planes y proyectos educativos.

##### **2.1.6.3.2. Evaluación de término medio o procesual**

La evaluación procesual se efectúa mientras se están realizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras se lleva a cabo el proceso de

intervención del proyecto o programa educativo, con el fin de revisar la calidad de la intervención. Consiste en la recogida sistemática, análisis e interpretación continua de información y toma de decisiones oportuna sobre los procesos de capacitación, formación o acompañamiento pedagógico.

Este tipo de medición o evaluación criterial de medio año permite tomar decisiones y realizar las acciones correctivas “sobre la marcha”, para no postergar innecesariamente la solución de los problemas que se presentan durante el proceso.

#### **2.1.6.3.3. La evaluación de salida o final**

La evaluación de salida sirve para verificar o comprobar el progreso, avance o logros alcanzados debido a la intervención del proyecto o programa educativo. Esta se realiza al terminar un proceso de intervención. En definitiva, en la evaluación final se comprueban los resultados obtenidos. Esta evaluación supone una reflexión en torno a lo alcanzado a lo largo de un determinado plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades de capacitación, acompañamiento o formación pedagógica.

#### **2.1.6.4. ¿Qué es la evaluación de los aprendizajes?**

Para el DCN 2009 la evaluación debe ser concebida como un proceso permanente, para lo cual las escalas de calificación se plantean como una forma concreta de informar cómo ese proceso va en evolución, por ello hay que ser muy cuidadosos en la forma en que calificamos, sin perder de vista que es producto del proceso evaluativo.

**2.1.6.5. ¿Cuál es la escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular en el nivel de educación secundaria?**

Según el DCN 2009 es el siguiente:

**Escala de calificación de los aprendizajes en la educación básica regular en el nivel de educación secundaria**

<p><b>Nivel Educativo</b> <b>Tipo de Calificación</b></p>	<p><b>Escala de Calificación - Descripción</b></p>
<p><b>Educación Secundaria</b> Numérica y Descriptiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Logro destacado (20-18):</b> Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.</li> <li>• <b>Logro previsto (17-14):</b> Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.</li> <li>• <b>En proceso (13-11):</b> Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.</li> <li>• <b>En inicio (10-00):</b> Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.</li> </ul>

**Fuente:** Extraído del DCN (2009). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Lima: Ministerio de Educación.

## **2.2 Marco conceptual**

### **2.2.1. Locus de control**

La teoría del “locus de control de Rotter” se refiere a la perspectiva de la persona de tener control o no sobre los refuerzos (resultados) de su conducta, en base de experiencias pasadas (aprendizaje) una persona puede creer que su propia conducta y acción producen el resultado y que él mismo controla su vida (control interno) mientras que otra persona piensa que el refuerzo de su conducta depende de factores externos y que su vida depende más de caprichos del destino (control externo).

### **2.2.2. Locus de control interno**

La causa del éxito o fracaso es ubicado o percibido por la persona como algo interno a ella, como pueden ser sus habilidades y el esfuerzo que dedica a cada tarea escolar; las personas confían en sus habilidades, esfuerzo y persistencia en una tarea para llegar a un resultado deseado, lo cual induce a pensar que los resultados pueden ser controlables, por lo que es posible hacer algo, por ejemplo: aprender, practicar, para alcanzar el éxito, es decir el mismo controla su vida. Tal persona valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal.

### **2.2.3. Locus de control externo**

Cuando la persona percibe que los resultados dependen de causas o factores externos, como pueden ser la suerte y el destino, se asume que el resultado no depende de la persona, sino de algo externo a ella, por ejemplo: la suerte, el destino; las expectativas tenderán a ser poco estables, se espera un resultado como algo anhelado, más bien con esperanza de que ocurra, pero sin seguridad de obtenerlo. Tal persona se caracteriza por atribuir méritos y responsabilidades principalmente a otras personas.

#### **2.2.4. Evaluación de los aprendizajes**

Proceso que permite la identificación y determinación del nivel de logro de las habilidades, destrezas o competencias, según corresponda, por parte de los estudiantes, considerando para esto sus características de aprendizaje, el contexto, los conocimientos previos, la mediación pedagógica, el acompañamiento y realimentación por parte del docente durante el proceso de aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones y emitir juicios de valor, todo esto, con base en información válida y confiable, que se obtiene mediante la aplicación de instrumentos técnicamente elaborados.

#### **2.2.5. Logros de aprendizaje**

Es un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y valores que debe alcanzar el estudiante en relación con los resultados de aprendizaje previstos en el diseño curricular.

#### **2.2.6. Nivel de logros de aprendizaje**

Son indicios, señales, rasgos, datos e informaciones perceptibles que permiten confirmar los logros de aprendizaje propuestos en relación a las intenciones de enseñanza y que al ser confrontados con lo esperado pueden considerarse como evidencias significativas del aprendizaje. Los indicadores de logro revisten una gran importancia para los educadores y los estudiantes ya que ayudan a crear un conjunto de valores y conceptos compartidos sobre el proceso y lo que se espera lograr.

#### **2.2.7. Indicadores de logro**

Los indicadores de logro son enunciados que describen conductas, señales, signos, indicios, evidencias, pistas observables del desempeño humano que expresa lo que está sucediendo internamente en el estudiante; es decir signos, indicios o señales que hacen evidente si, los alumnos han llegado a un determinado nivel de logro de un proceso deseable. Estos indicadores se derivan



de manera lógica de las competencias y capacidades propuestas en cada una de las aéreas, de modo que los docentes pueden formular los indicadores contextualizados.

#### **2.2.8. Logro destacado**

Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

#### **2.2.9. Logro previsto**

Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.

#### **2.2.10. Logro en proceso**

Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

#### **2.2.11. Logro en inicio**

Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

#### **2.2.12. Medición**

Es un concepto que se extrae de las ciencias físicas que consiste en la asignación de números que permiten expresar en términos cuantitativos el grado en que el estudiante posee una determinada característica.

### **2.2.13. Escala de calificación**

Las escalas de calificación presentan un conjunto de características o cualidades por juzgar para indicar el grado hasta el cual se halla presente cada atributo, deben construirse de acuerdo con los productos de aprendizaje por evaluar y su uso debe confinarse a aquellas áreas en las que hay suficiente oportunidad de hacer las observaciones necesarias.

### **CAPÍTULO III**

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Hipótesis central de la investigación**

**H<sub>0</sub>:** No existe relación entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía, en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

**H<sub>1</sub>:** Existe relación entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía, en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

### **3.2. Variables e indicadores de la investigación**

## Variables e indicadores de la investigación

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<p><b><u>VARIABLE INDEPENDIENTE</u></b></p> <p>TIPOS DE</p>	<p>El locus de control es la percepción de una persona de lo que determina (controla) el rumbo de su vida. Es el grado en que un</p>	<p>Aplicación de la escala de locus de control de Rotter, traducido y adaptado por la Dra. Felicia González Llana (2007), la cual posibilita conocer cómo afecta las creencias, en el</p>	<p>Locus de control interno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esfuerzo</li> <li>• Habilidad</li> <li>• Responsabilidad personal</li> </ul>	<p>Escala de locus de control de Rotter, traducido y adaptado por la</p>

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
LOCUS DE CONTROL	sujeto percibe que el origen de eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él (Rotter, 1966).	estilo de actuación de los estudiantes. Consta de 23 ítems y 6 ítems distractores. Cada ítem presenta dos alternativas: a y b; el estudiante debe escoger, entre ambas alternativas, aquella que se ajusta mejor a su caso particular.	Locus de control externo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Azar</li> <li>• Destino</li> <li>• Suerte</li> <li>• Poder de otros</li> <li>• Decisiones de otros</li> </ul>	Dra. Felicia González Llaneza (2007).

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<p><b><u>VARIABLE DEPENDIENTE</u></b></p> <p>NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES</p>	<p>Es un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y valores que debe alcanzar el estudiante en relación con los resultados de aprendizaje previstos en el Diseño Curricular (2009).</p>	<p>Análisis del registro de notas del quinto grado de educación secundaria del área de historia, geografía y economía de la I.E. "San Pedro", de Chimbote, para poder clasificar a los estudiantes de acuerdo a la escala de calificación de los aprendizajes de la Educación Básica Regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Logro destacado (20-18):</b> Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.</li> <li>• <b>Logro previsto (17-14):</b> Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.</li> <li>• <b>En proceso (13-11):</b> Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.</li> <li>• <b>En inicio (10-00):</b> Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de información</li> <li>• Comprensión espacio – temporal</li> <li>• Juicio crítico</li> <li>• Actitud ante el área</li> </ul>	<p>Registro de notas del área de historia, geografía y economía, de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote.</p>

### 3.3. Métodos de la investigación

#### 3.3.1. Método de investigación bibliográfica

Este método se utilizó para realizar el análisis de fuentes documentales, lectura de textos y materiales escritos de manera rigurosa, a fin de captar los planteamientos esenciales y aspectos lógicos de los contenidos con la finalidad de extraer los datos bibliográficos útiles al estudio.

#### 3.3.2. Método analítico

Este método nos permitió conocer las variables desagregadas en el marco teórico como, son; el tipo de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes en los estudiantes.

#### 3.3.3. Método deductivo

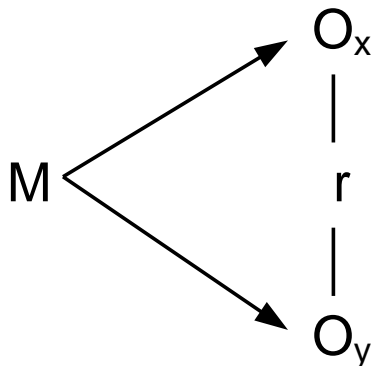
Empleamos este método porque a partir del análisis de los resultados obtuvimos las conclusiones del trabajo de investigación.

#### 3.3.4. Método inductivo

El método inductivo nos permitió desarrollar los objetivos específicos en la descripción de resultados de la investigación.

### 3.4. Diseño o esquema de la investigación

El diseño de investigación utilizado es el diseño correlacional, cuyo esquema es el siguiente:





Donde:

**M:** Muestra

**O<sub>x</sub>:** Observación de la variable independiente (Tipos de locus de control)

**O<sub>y</sub>:** Observación de la variable dependiente (Nivel de logro de los aprendizajes)

**r:** Correlación entre las variables X y Y

### **3.5. Población y muestra**

#### **3.5.1. Población**

Para el presente estudio se tomó en cuenta como población a los estudiantes de educación secundaria de ambos sexos de la institución educativa “San Pedro”, ubicada en la ciudad de Chimbote, matriculados en el año 2014 y que cursaron el quinto año, los cuales ascendieron a 110 estudiantes.

#### **3.5.2. Muestra**

La muestra estuvo constituida por 93 alumnos, seleccionados de forma probabilística, a través de muestreo aleatorio simple.

Este procedimiento exige numerar todos los elementos de la población y extraer “n” números aleatorios.

El cálculo muestral se hizo aplicando la fórmula del tamaño de la muestra de acuerdo con el tipo de población; que en este caso es una población finita ya que se conoce cuántos elementos tiene la población.

Entonces se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 \times p \times q \times N}{NE^2 + z^2 \times p \times q}$$

Donde:

**n:** es el tamaño de la muestra

**Z:** es el nivel de confianza; se utiliza el 95% (1.96).

**p:** es la variabilidad positiva = 0.5

**q:** es la variabilidad negativa = 0.5

**N:** es el tamaño de la población = 110

**E:** es la precisión o el error; se coloca en decimales ejemplo: 4% de error es igual 0.04

Aplicando la fórmula tenemos:

$$n = \frac{z^2 \times p \times q \times N}{NE^2 + z^2 \times p \times q}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) (110)}{(110) (0.04)^2 + (1.96)^2 (0.5) (0.5)}$$

$$n = \frac{(3.8416) (0.5) (0.5) (110)}{(110) (0.0016) + (3.8416) (0.5) (0.5)}$$

$$n = \frac{105.644}{0.176 + 0.9604}$$

$$n = \frac{105.644}{1.1364}$$

$$n = 92.96374516$$

$$n = 93$$

$$n = 93$$

### 3.5.2.1. División de la muestra

**Total de alumnos que fueron encuestados establecidos por grado y sección**

<b>Grado y Sección</b>	<b>Total de alumnos por aula</b>	<b>Total muestra</b>	<b>%</b>
<b>5to "A"</b>	26	25	27
<b>5to "B"</b>	23	23	25
<b>5to "C"</b>	22	14	15
<b>5to "D"</b>	21	19	20
<b>5to "E"</b>	18	12	13
<b>Total</b>	110	93	100

**Fuente:** Extraído de reporte de alumnos matriculados año 2014.

**Total de alumnos que fueron encuestados establecidos por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	37	40
<b>Femenino</b>	56	60
<b>Total</b>	93	100

**Fuente:** Extraído de reporte de alumnos matriculados año 2014.

### **3.6. Actividades del proceso investigativo**

- Se concibió la idea de investigar.
- Se planteó el problema de investigación, se establecieron los objetivos de la investigación y se justificó la investigación y su viabilidad.
- Se elaboró el marco teórico, se hizo revisión bibliográfica de lo que otros autores han investigado sobre nuestro tema de investigación.
- Establecimos las hipótesis y detectamos las variables para poderlas definir conceptualmente y operacionalmente.
- Seleccionamos el diseño apropiado de investigación.
- Definición de los sujetos del estudio: La población y extrajimos la muestra.
- Elección de las herramientas de la recolección y análisis de los datos.
- Recolección de los datos: En esta etapa recogimos los datos de forma sistemática utilizando las herramientas que diseñamos previamente.

- Análisis de los datos: Los datos se analizaron en función de la finalidad del estudio, en nuestro caso fue verificar las relaciones entre las variables.

- Se Interpretó los resultados obtenidos.
- Se hicieron las conclusiones y sugerencias del caso
- Se planteó la propuesta de mejora en base a los resultados obtenidos.
- Se elaboró y presentó el informe de tesis.

### **3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación**

#### **3.7.1. Técnicas**

##### **3.7.1.1. Encuesta**

Es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador.

Se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Este listado se denomina cuestionario (instrumento que puede ser de respuesta cerrada, abierta, mixta y categorizada).

##### **3.7.1.2. Análisis documental**

El análisis documental es un conjunto de operaciones (unas intelectuales y otras mecánicas) encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad posibilitar su recuperación posterior e identificarlo.

### **3.7.2. Instrumentos**

#### **3.7.2.1. Escala de locus de control de Rotter, traducido y adaptado por la Dra. Felicia González Llana**

Julian Rotter en 1966, propuso un test de 29 preguntas que permiten determinar el locus de control de una persona, este test ha sido variado varias veces, pero el original aún se mantiene vigente. Se puede encontrar en varios sitios web.

En el caso de nuestra investigación se utilizó la escala de locus de control de Rotter (1966) o Rotter's Locus of Control Scale, traducido y adaptado por la Dra. Felicia González Llana (2007), este cuestionario consta de 23 ítems, cada ítem se compone de dos oraciones: a y b, una relativa a expectativas de control externo y la otra a las expectativas de control interno.

En el locus de control interno el individuo es consciente, de su posibilidad de influir sobre sus acciones, y es el responsable de las consecuencias, buenas o malas, de lo que le acontece. En este caso el sujeto internaliza su responsabilidad.

En el locus de control externo la persona considera que todo lo que le sucede depende de situaciones externas a él, responsabilidad que hace recaer en otros individuos o en fuerzas sobrenaturales. Este tipo de persona externaliza su responsabilidad.

El sujeto debió escoger, entre ambas alternativas, aquella respuesta que se ajustaba a su caso particular.

Además se agregaron 6 ítems distractores, estos fueron tomados de la escala original en inglés y traducidos y adaptados al español.

Como resultado se llegó a la versión final de la escala, la cual consta de 29 ítems, los 23 ítems mencionados y los 6 ítems distractores dirigidos a hacer más ambiguo el propósito de la prueba.

La calificación se realizó otorgando un punto para cada ítem, luego los puntos obtenidos se sumaron de forma independiente en cada grupo (control interno y control externo).

La interpretación de los puntajes finales se realizó siguiendo el criterio de la mayor puntuación alcanzada en uno de los dos grupos.

Brenlla y Vásquez (2010) reportaron una consistencia interna de  $\alpha=.65$  para este instrumento, la que se considera aceptable.

Otros estudios de propiedades psicométricas de la escala y sus resultados indican al calcular el coeficiente alpha de Cronbach, valores de consistencia interna del instrumento de moderados ( $\alpha = .67$ , Tong & Wang, 2006) a altos ( $\alpha = .84$  a  $.90$ , Gurin P., Gurin G. y Morrison, 1978); estabilidad temporal ( $r = .43$  a  $.84$ , Hersch & Scheibe, 1967) y evidencias de la estructura dimensional descrita por Rotter (Lange & Tiggeman, 1981; Tong & Wang, 2006).

### **3.7.2.2. Registro de notas del área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014**

Este instrumento nos sirvió para cuantificar, cualificar y medir el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes.

### **3.8. Procedimiento para la recolección de datos**

- Primero se procedió a validar los instrumentos de investigación.
- Después se solicitó la autorización correspondiente al director de la I.E., para la aplicación del proyecto de investigación.
- Se coordinó con los docentes del quinto año del área de historia, geografía y economía para la aplicación de la encuestas.

- Luego se procedió a aplicar las encuestas, en todas las aulas de quinto año de de secundaria para recolectar la información acerca de los tipos de locus de control.
- Al término del año académico se solicitó a los docentes del quinto año de secundaria, del área de historia, geografía y economía, el registro de notas, para poder calcular la notal final y de esa manera verificar los niveles de logro de los aprendizajes.
- En base a los resultados obtenidos se procedió a realizar el tratamiento estadístico.
- Se armó una base de datos para que estos sean procesados utilizando el paquete estadístico SPSS Versión 19 para Windows, el cual nos permitió realizar el análisis que requirió la presente investigación, como las tablas de frecuencia y sus respectivos gráficos, la tabla de contingencia para realizar el cruce de variables y la correlación de Pearson, que se utilizó para relacionar en pareja nuestras variables y detectar si las variables tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes se relacionaban.

### **3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos**

Las técnicas que se utilizaron en la presente investigación para el procesamiento y análisis de los datos fueron las siguientes:

#### **3.9.1. La codificación**

A través de la codificación fue posible organizar y ordenar los criterios, los datos y los ítems, de acuerdo al procedimiento estadístico de la tabulación empleada, que nos permitió la agrupación de los datos.

#### **3.9.2. La tabulación**

Esta técnica nos permitió elaborar los cuadros estadísticos con los datos codificadores utilizando la tabla de frecuencia y el análisis.



### **3.9.3. La representación estadística**

La representación de los resultados obtenidos se realizó mediante cuadros y gráficos de barras.

### **3.9.4. Análisis e interpretación de datos**

Posteriormente se efectuó el análisis empleando tablas de contingencia y la técnica del coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ).

Para las diferentes pruebas estadísticas, procesamiento, análisis e interpretación de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 19.0 para Windows.

## **CAPÍTULO IV**

# **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

## 4.1. Resultados

### 4.1.1. Objetivos específicos

**Objetivo específico N° 01:** Identificar los tipos de locus de control en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote 2014.

**Cuadro N° 01:** Tipos de locus de control en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote.

#### Tipos de Locus de Control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos LC_Interno	36	38,7	38,7	38,7
LC_Externo	57	61,3	61,3	100,0
<b>Total</b>	93	100,0	100,0	

**FUENTE:** Encuesta aplicada a los estudiantes de 5º año de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote.

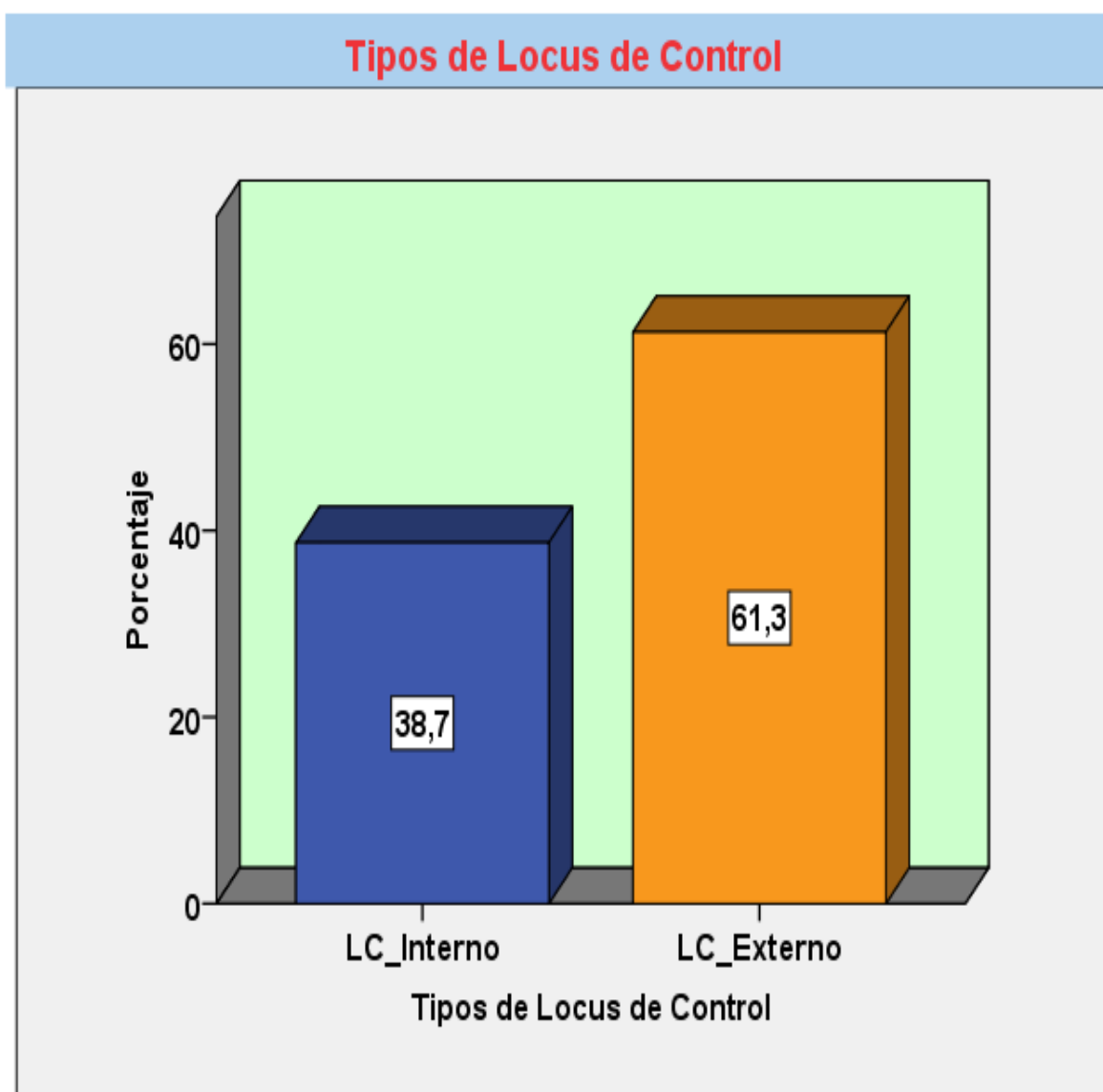
#### **Descripción de los resultados**

El cuadro N° 01 nos muestra que el 38.7 % de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de historia, geografía y economía de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote tienen el tipo de locus de control interno, mientras que el 61.3 % de los estudiantes tienen el tipo de locus de control externo.

**Gráfico N° 01:** Tipos de locus de control en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote.

Leyenda

Tipos de Locus de Control	
Locus de control interno	■
Locus de control externo	■



FUENTE: Cuadro N° 01.

### Descripción de los resultados

En el gráfico N° 01 se observa que el tipo de locus de control predominante de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de historia, geografía y economía de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote es el tipo de locus de control externo con 61.3 %, mientras que el 38.7 % de los estudiantes tienen el tipo de locus de control interno.

**Objetivo específico N° 02:** Identificar el nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote 2014.

**Cuadro N° 02:** Nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote.

#### **Nivel de Logro de los Aprendizajes**

	<b>Niveles</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	<b>En_proceso</b>	58	62,4	62,4	62,4
	<b>Logro_destacado</b>	3	3,2	3,2	65,6
	<b>Logro_previsto</b>	32	34,4	34,4	100,0
	<b>Total</b>	93	100,0	100,0	





**FUENTE:** Registro de notas de los estudiantes de 5º año de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote.

### Descripción de los resultados

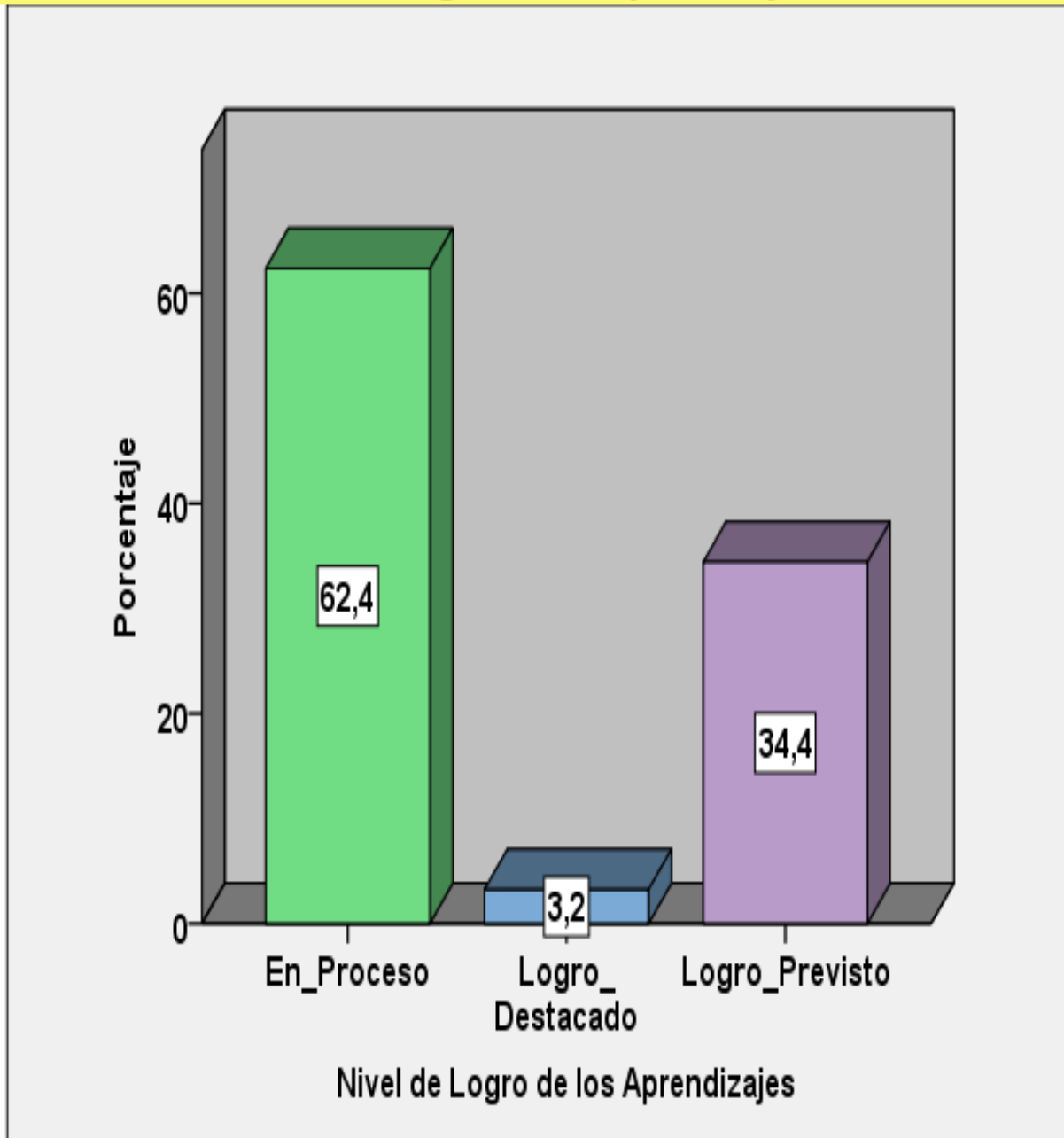
El cuadro N° 02 nos muestra que el 62.4 % de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de historia, geografía y economía de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote alcanzaron el nivel de logro de aprendizaje **En Proceso**, mientras que el 3.2 % de los estudiantes alcanzaron el nivel de **Logro Destacado** y el 34.4 % de los estudiantes alcanzaron el nivel de **Logro Previsto** durante el año 2014.

**Gráfico N° 02: Nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote.**

Leyenda

<b>Nivel de Logro de los Aprendizajes</b>	
<b>Logro destacado (20-18)</b>	
<b>Logro previsto (17-14)</b>	
<b>En proceso (13-11)</b>	
<b>En inicio (10-00)</b>	

## Nivel de Logro de los Aprendizajes



FUENTE: Cuadro N° 02.

### Descripción de los resultados

En el gráfico N° 02 se observa que el mayor nivel de logro de los aprendizajes que alcanzaron los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en el área de historia, geografía y economía de la I.E. "San Pedro", de

Chimbote es el nivel de logro **En proceso** con 62.4 %, mientras que solamente el 3.2 % de los estudiantes alcanzaron el nivel de **Logro Destacado** y el 34.4 % de los estudiantes alcanzaron el nivel de **Logro Previsto** durante el año 2014.

**Objetivo específico N° 03:** Analizar la relación existente entre los tipos de locus de control interno y externo y el nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote 2014.

**Cuadro N° 03: Relación entre los tipos de locus de control interno y externo y el nivel de logro de los aprendizajes en el área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote 2014.**

			Nivel de Logro de los Aprendizajes			Total
			En_Proceso	Logro_ Destacado	Logro_ Previsto	
<b>Tipos de Locus de Control</b>	<b>LC_Interno</b>	Recuento	12	3	21	36
		% dentro de Tipos de Locus de Control	33,3%	8,3%	58,3%	100,0%
	<b>LC_Externo</b>	Recuento	46	0	11	57
		% dentro de Tipos de Locus de Control	80,7%	0%	19,3%	100,0%



<b>Total</b>	Recuento	58	3	32	93
	% dentro de Tipos de Locus de Control	62,4%	3,2%	34,4%	100,0%

**FUENTE:** Cuadro N° 01 y 02.

### **Descripción de los resultados**

En el cuadro N° 03 podemos apreciar que el 33.3 % de los estudiantes con tipo de locus de control interno tienen un nivel de logro de los aprendizajes en proceso, mientras que el 58.3 % de los estudiantes con tipo de locus de control interno tienen un nivel de logro de los aprendizajes previsto y el 8.3 % de los estudiantes con tipo de locus de control interno tienen un nivel de logro de los aprendizajes destacado.

En el cuadro N° 03, también, podemos apreciar que el 80.7 % de los estudiantes con tipo de locus de control externo tienen un nivel de logro de los aprendizajes en proceso, mientras que solamente el 19.3 % de los estudiantes con tipo de locus de control externo tienen un nivel de logro de los aprendizajes previsto y ninguno de los estudiantes con tipo de locus de control externo han alcanzado un nivel de logro de los aprendizajes destacado.

#### **4.1.2. Objetivo general**

**Objetivo general:** Determinar la relación que existe entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote 2014.

**Cuadro N° 04: Estadísticos descriptivos de las variables tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote 2014.**

**Estadísticos descriptivos**

	Media	Desviación típica	N
<b>Tipos de Locus de Control</b>	1,61	,490	93
<b>Nivel de Logro de los Aprendizajes</b>	13,42	1,902	93

FUENTE: Cuadro N° 01 y 02

**Descripción de los resultados**

El cuadro N° 10 nos muestra que la media de la variable tipos de locus de control es de 1,61 con una variabilidad de 0,490 y la media de la variable nivel de logro de los aprendizajes es de 13,42 con una variabilidad de 1,902.

**Cuadro N° 05: Relación que existe entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote 2014.**

### Correlaciones

		<b>Tipos de Locus de Control</b>	<b>Nivel de Logro de los Aprendizajes</b>
<b>Tipos de Locus de Control</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	1	-,501**
	<b>Sig. (bilateral)</b>		,000
	<b>Suma de cuadrados y productos cruzados</b>	22,065	-42,903
	<b>Covarianza</b>	,240	-,466
	<b>N</b>	93	93
<b>Nivel de Logro de los Aprendizajes</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	-,501**	1
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,000	
	<b>Suma de cuadrados y productos cruzados</b>	-42,903	332,645
	<b>Covarianza</b>	-,466	3,616
	<b>N</b>	93	93

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**FUENTE:** Cuadro Nº 01 y 02.

### **Descripción de los resultados**

En el cuadro N° 05, se relacionan las variables tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes. Los resultados son los siguientes:

Se ha determinado una correlación de Pearson ( $r_{xy} = - 0,501$ ), que significa una correlación moderada negativa, el cual ha generado una significancia de  $p = 0,000$  inferior al nivel de significancia fijado que es  $\alpha = 0,01$ ; esto significa que la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alternativa, es decir que existe una relación significativa entre las variables tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes.

### **Entonces tenemos lo siguiente**

#### **La Hipótesis Nula se rechaza:**

H<sub>0</sub>: No existe relación entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía, en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

#### **La Hipótesis Alternativa se acepta:**

H<sub>1</sub>: Existe relación entre los tipos de locus de control y el nivel de logro de los aprendizajes del área de historia, geografía y economía, en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro", de Chimbote - 2014.

## 4.2. Discusión

Al realizar la medida de los tipos de locus de control y compararlos con las notas finales alcanzadas en los niveles de logro de los aprendizajes tanto previsto como destacado se encontró que el grupo de alumnos con locus de control interno presenta notas finales más altas (66.6 %) con respecto a los alumnos con locus de control externo que solo alcanzan un (19.3 %) en los mismos niveles de logro de los aprendizajes (ver cuadro N° 09).

Mientras que el grupo de alumnos con locus de control externo presenta notas finales más bajas, es decir niveles de logro en proceso más altos (80.7 %) con respecto a los alumnos con locus de control interno que solo alcanzan un (33.3 %) en el mismo nivel de logro (ver cuadro N° 09).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender lo referente a la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás.

El locus de control se relaciona con el logro académico; los estudios revelan que existe una correlación positiva entre locus de control interno y tener un promedio académico alto; así como un mejor rendimiento escolar y el incremento del índice de eficiencia (Flores, 1995).

De acuerdo con Burón (1997), una persona interna presenta mejor concepto de sí misma, una mayor autoestima, su rendimiento académico es mejor, sus aspiraciones son más altas, tiene mayor ambición, lucha más, trabaja un mayor número de horas y tiene una mayor persistencia y autoeficacia, tiende a buscar más información y a usarla para solucionar sus problemas.

Lomelí (1999) afirma que la forma atribucional de los estudiantes se relaciona con el desempeño académico, por ello el éxito escolar tiene que ver con el locus de control interno, principalmente en la medida de que el alumno percibe las consecuencias de sus acciones como propias de él.

En cuanto a la externalidad Pervin (1998), menciona que las personas con alto control externo tienen la expectativa generalizada de que las consecuencias dependerán mayormente de la suerte, el destino, el azar u otras fuerzas externas; de que sus esfuerzos no tienen demasiada importancia, se sienten indefensas con relación a los acontecimientos.

Como podemos observar claramente los resultados encontrados en nuestra investigación son consistentes con los hallazgos de otros autores ya que en su mayoría los alumnos con locus de control interno presentan notas finales más altas, es decir alcanzan los mayores niveles de logro como son el previsto (notas entre 14 – 17) y el destacado (notas entre 18 – 20).

Así mismo la mayor parte de alumnos con locus de control externo presentan notas finales más bajas, es decir alcanzan mayores niveles de logro en proceso (notas entre 11 – 13).

## CAPÍTULO V

# CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## 5.1. Conclusiones

Los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote en el área de historia, geografía y economía en relación a los tipos de locus de control, muestran en su mayoría locus de control externo (61.3 %), bastante superior a los estudiantes que muestran locus de control interno (38.7 %).

El nivel de logro de los aprendizajes alcanzado en el área de historia, geografía y economía por los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro”, de Chimbote es en su mayoría en proceso con 62.4 %, seguido del nivel de logro previsto con 34.4 % y apenas el 3.2 % de los estudiantes alcanzaron un nivel de logro destacado.

Analizando estos resultados se concluye que al tener la mayor parte de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. “San Pedro” de Chimbote locus de control externo (61.3 %), entonces sus niveles de logro en el área de historia, geografía y economía son en su mayoría en proceso con (62.4 %), es decir bajos.

Al hacer el análisis de correlación de Pearson, concluimos que existe una correlación moderada negativa y una relación significativa entre las variables tipos de locus de control y nivel de logro de los aprendizajes.



## **5.2. Recomendaciones**

Se deben brindar capacitaciones constantes a los docentes para tratar temas de como provocar orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro en sus estudiantes.

Los docentes del quinto grado de educación secundaria del área de historia, geografía y economía, deben propiciar Grupos de Interaprendizaje para socializar estrategias que permitan orientar a los estudiantes hacia un locus de control interno y mejorar el nivel de logro de los aprendizajes en los contenidos del área.

Los docentes deben aplicar estrategias como lecturas de reflexión, técnicas de motivación o dinámicas que ayuden a promover a que los estudiantes puedan analizarse a sí mismos y regular su conducta para que se sientan responsables de sus propios éxitos y fracasos.

El director, en trabajo conjunto con los docentes del área, deben incluir en la Programación Anual de Trabajo talleres con los estudiantes, sobre el uso de estrategias de aprendizaje que les permita analizar, sintetizar y organizar la información, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes.

La Institución Educativa debe tener en cuenta el programa escuela de padres para propiciar el acercamiento de los padres y madres en las actividades que realizan sus hijos en la institución educativa e informales también sobre los temas tratados en la presente investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, E. (1987): *Asertividad. Se tú mismo sin sentirte culpable*. México: Editorial Pax.
- ALMAGUER, T. (1998): *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- ANDRADE-PALOS P. y REYES LAGUNES I. (1996): *Locus de control y orientación al logro en hombres y mujeres*. Revista de Psicología Social y Personalidad. XII (1 y 2).
- BRENLLA, M. y VÁZQUEZ, N. (2010): *Análisis Psicométrico de la adaptación argentina de la escala de Locus de Control de Rotter*. Universidad Católica Argentina, Documento de Trabajo N° 2. 5, 17. Recuperado de:<[http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Documento\\_de\\_Trabajo\\_Locus\\_de\\_Control1.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Documento_de_Trabajo_Locus_de_Control1.pdf)>
- BURÓN, J. (1997): *Motivación y aprendizaje*. Tercera edición. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- CAMPOS, T. (1999): *Bienestar subjetivo y locus de control en jóvenes mexicanos*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología UNAM.
- CASIQUE, A., y LÓPEZ, F. (2007): *El Locus de Control*. Panorama Administrativo (2), 193-201.
- DÍAZ, R. (1999): *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México, Trillas
- DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (2009): Ministerio de Educación.
- FLORES, M. (1995): *Asertividad y locus de control: efectos del género y nivel de escolaridad en empleados de la ciudad de México*. Revista Sonorense de Psicología, 9, 1 y 2, 55-63.
- FURNHAM, A. (1990): *The protestant work ethic: the psychology of work related belief and behaviors*. London: Routledge.
- GARCÍA T. y REYES LAGUNES I. (2000): *Estructura del locus de control en México. La psicología social en México*: 6, 158-164.

GODOY, A., RODRÍGUEZ-NARANJO, C., ESTEVE R. y SILVA F. (1992): *Escalas de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A) y en situaciones Interpersonales (ELC-I) para niños y adolescentes*. Revista Evaluación Psicológica / Psychological Assessment, 5, 273-322.

GÓNGORA, E. (1998): *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema de tradición*. Tesis de Doctorado, UNAM, México.

GONZÁLEZ, F. (2007): *Instrumentos de evaluación psicológica*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas. (3), 9, 154-158. *Recuperado de:* <[http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo\\_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf)>

GOOD, T y BROPHY, J. (1996): *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill.

GURIN, P., GURIN, G. y Morrison, B. (1978): *Personal and ideological aspects of internal and external control*. Social Psychology Quarterly: 41, 256-275.

HAIDER, I. y NAEEM, M. (2013): *Locus of Control in Graduation Students*. *International Journal of Psychological Research*: (6), 1, 15-20. *Recuperado de:* <<http://www.redalyc.org/pdf/2990/299028095003.pdf>>

HENSON, K. y ELLER, B. (2000): *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: International Thomson Editores.

HERNÁNDEZ, M., y ESSER, J. (1994 - 1996): *Relación entre el rendimiento académico con el locus de control en los estudiantes del segundo año de la carrera de odontología en la universidad de Carabobo en las asignaturas microbiología y biomateriales dentales*. Carabobo, Venezuela. Universidad de Carabobo. *Recuperado de:* <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/odontologia/revista/v1n1/1-1-6.pdf>>

HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ C. y BAPTISTA L. (1991): *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: MCGRAW HILL. *Recuperado de:* <<http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/metodologia-de-la-investigacion.pdf>>

HERSCH, P. y SCHEIBE, K. (1967): *Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension*. Journal of Consulting Psychology: 31(6), 609-613.

- LANGE, R. y TIGGEMANN, M. (1981): *Dimensionally and reliability of Rotter I-E Locus of Control Scale*. Journal of Personality: 45(4), 398-406.
- LA ROSA, J. (1986): *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis de doctorado. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- LIEBERT, R. y SPIEGLER, L. (1999): *Personalidad: Estrategias y Temas*. Octava edición. México: International Thompson Editores.
- LINARES J. (2001): *Los juicios de control sobre los agentes de salud: variable moduladora de la calidad de vida de los enfermos de cáncer de pulmón avanzado sometidos a tratamiento paliativo*.
- LOMELÍ, G (1999): *Locus de control en estudiantes universitarios: Un análisis confirmatorio*. Revista Mexicana de Psicología. 16(1) 47-56.
- MONTERO, E. (2009): *Psicología y cine*. Recuperado de: <<http://psicologiacine.blogspot.com/2009/11/el-locus-de-control-y-la-definicion-de.html>>
- PENHALL, A. (2001): *Rotter's Locus of Control Scale*. Australia: University of Ballarat.
- PERVIN, I. (1998): *La ciencia de la personalidad*. México: McGRAW HILL.
- POPHAM, J. (1997): *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- ROMERO, O. (1979): *Locus de Control, clase social y rendimiento académico*. Mérida – Venezuela: Universidad de Los Andes. Laboratorio de Psicología.
- ROTTER, J. (1966): *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monograph: General and Applied: 80(1) (Whole No. 609). Recuperado de: <<http://www.soc.iastate.edu/sapp/soc512Rotter.pdf>>
- SERRANO, D.; BOJÓRQUEZ, C. y VERA, J. (2002): *Rendimiento académico y locus de control en estudiantes presenciales y no presenciales*. México: X Congreso nacional de investigación educativa. Recuperado de: <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/0969-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0969-F.pdf)>
- STERNBERG, R.; DETTERMAN, DOUGLAS K. (1992): *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide, S.A.
- TAMAYO, R. (1993): *Locus de control: Diferencias por sexo y por edad*. En Acta Psiquiátrica. 39(4), 301-308.

TONG, J. y WANG, L. (2006): *Validation of Locus of Control Scale in Chinese organizations*. *Personality and Individual Differences*: 41(5), 941-950.

TORRES, M. y RUIZ, A. (2012): *Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México*. *Psicología Iberoamericana*. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133928816007>>

UGARTETXEA, J. (2001): *Motivación y Metacognición, más que una relación*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 7 (2); 1138-94. Recuperado de: <[http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm)>

WEINER, B. (1990): *History of motivacional research in education*. *Journal of Educational Psychology*. 82, 616-622.

WOOLFOLK, A. (1995): *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

## PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

### PROYECTO ACCIÓN

#### 1. PLANIFICACIÓN

La propuesta apunta a mejorar el locus de control interno de los estudiantes del 5º año, a través de la propuesta acción: **“Mejoremos el locus de control de los estudiantes de 5º año para tener mejores logros de aprendizaje”**, formando estudiantes con locus de control interno para que puedan enfrentar retos en su vida escolar, familiar y social. Para ello se planificó una serie de talleres con los alumnos, padres de familia y docentes que permite orientar a todos los actores, en la práctica, con respecto al éste tema tan importante como es el locus de control, las conductas que deben manifestar los estudiantes, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.

#### 1.1. PROYECTO ACCIÓN

##### I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Institución Educativa: San Pedro

1.2. Lugar: Chimbote - Áncash

1.3. Grado: 5º Año de Secundaria, Secciones “A”, “B”, “C”, “D” y “E”

1.4. Duración: 4 semanas (sábados)

1.5. Responsable: CARRANZA CHUÁN, Edgard Alexander y una persona especializada.

1.6. Director: ARANDA APARICIO, Ismael

##### II. DENOMINACIÓN

“Mejoremos el locus de control de los estudiantes de 5º año para tener mejores logros de aprendizaje”.

### **III. JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación permitió conocer que el locus de control de los alumnos del 5º grado de educación secundaria en el área de historia, geografía y economía es el locus de control externo; esto se evidenció al aplicarles la escala de locus de control de Rotter, ello dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, el investigador se planteó modificar esta realidad, apoyándose en el aporte de la psicología y pedagogía.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito ó fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá “afortunada” por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

### **IV. OBJETIVOS**

- 1.** Concientizar a los alumnos para tener un locus de control interno en el aula.
- 2.** Aplicar estrategias metodológicas para fomentar el locus de control interno y que los estudiantes se hagan responsables de sus propios éxitos y fracasos.
- 3.** Sensibilizar a los padres y madres de familia sobre el rol que desempeñan en la formación del locus de control de sus hijos.
- 4.** Sensibilizar a los docentes del área de historia, geografía y economía para fomentar la práctica de las principales estrategias metodológicas activas, creativas e innovadoras para materializar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## V. METAS

5.1. Sensibilizar y concientizar a 93 alumnos del 5º año de educación secundaria.

5.2. Sensibilizar y concientizar a los padres de familia de los alumnos del 5º año de educación secundaria.

5.3. Capacitar y actualizar a los profesores del área de historia, geografía y economía.

## VI. PRESUPUESTO

	Detalles	Cantidades	Costo Unitario	Costo Total
<b>M A T</b>	Papelotes	24	0,30	7,20
	Plumones	5	2,50	12,50
	Cartulinas	5	0,20	1,00
<b>E R I A L E S</b>	Cinta de Embalaje	4	1,50	4,50
	Lapiceros	10	0,50	5,00
	Lápiz	10	0,20	2,00
	Hojas Bond	100	0,10	10,00
	Láminas	5	2,00	10,00
	CD	5	1,50	7,50
	Pilas	6	2,50	15,00
	<b>Total de Materiales</b>			<b>11,30</b>
<b>S E R V I C</b>	Revelado	3 veces	18,00	540,00
	Pasajes	60 días	6,00	360,00
	Internet	25 horas	1,00	25,00
	Filmaciones	3	50,00	150,00
	Fotocopias	1000	0,05	50,00
	Tiños		0,80	240,00



<b>I O S</b>				
<b>Total de Servicios</b>			<b>75,85</b>	<b>879,00</b>

## **VII. EVALUACIÓN**

### **Del Aprendizaje**

En el desarrollo de los talleres con los estudiantes, padres de familia y docentes para que ellos tomen conciencia y así mejorar su locus de control interno.

### **Del Responsable de la Investigación**

Con el propósito de evaluar la responsabilidad por parte del investigador en la ejecución de sus funciones.

### **Funcionamiento del Proyecto**

Con el fin de medir los logros que se han de obtener durante la ejecución de los cuatro talleres, que permitan saber si se lograron los objetivos y metas del proyecto.

## **ACTIVIDAD N° 01**

### **TALLERES CON LOS ESTUDIANTES**

#### **I. DATOS GENERALES**

1.1. Nombre del Proyecto: “Participemos en Talleres para mejorar nuestro locus de control interno y el nivel de logro de los aprendizajes”

1.2. Lugar de Ejecución: I.E. “San Pedro” Chimbote - Áncash

1.3. Fecha de Inicio: Opcional

1.4. Equipo Responsable: CARRANZA CHUÁN, Edgard Alexander y persona especializada.

#### **II. OBJETIVOS**

- Concientizar a los alumnos para tener un locus de control interno en el aula.
- Emplear estrategias metodológicas para fomentar el locus de control interno y que los estudiantes se hagan responsables de sus propios éxitos y fracasos.

#### **III. DESCRIPCIÓN**

La actividad se desarrollará a través de la ejecución de dos talleres en los que se utilizarán estrategias metodológicas como: dramatizaciones, presentación de dilemas, lecturas en los cuales los estudiantes puedan plasmar experiencias y sentimientos relacionados al locus de control interno.

Así mismo se utilizaron dinámicas para fomentar el reconocimiento de su tipo de locus de control. Se tomará en cuenta la realidad de los estudiantes.

#### **IV. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES**

PRIMER TALLER PARA LOS ESTUDIANTES		
TITULO	"Reflexionamos sobre el locus de control"	
OBJETIVO	Concientizar a los alumnos para tener un locus de control interno en el aula.	
TIEMPO	80 minutos	
METODOLOGÍA	<p><b>Charla motivacional</b></p>	<p>Los responsables iniciaran una exposición del tema: "Un factor de gran importancia en la personalidad y habilidad de cada individuo es lo que llaman "Locus de control", el cual se refiere a la ubicación que cada persona da a la causa o control de su experiencia o forma de vida. Existe locus de control interno y externo:</p> <p>a) Locus de control interno: la causa del éxito o fracaso es ubicado o percibido por la persona como algo interno a ella, como pueden ser sus habilidades y el esfuerzo que dedica a cada tarea escolar; las personas confían en sus habilidades, esfuerzo y persistencia en una tarea para llegar a un resultado deseado, lo cual induce a pensar que los resultados pueden ser controlables, por lo que es posible hacer algo, por ejemplo: aprender, practicar, para alcanzar el éxito.</p> <p>b) Locus de control externo: cuando la persona percibe que los resultados dependen de causas o factores externos, como pueden</p>

20'

		<p>ser la suerte y el destino, se asume que el resultado no depende de la persona, sino de algo externo a ella, por ejemplo: la suerte, el destino; las expectativas tenderán a ser poco estables, se espera un resultado como algo anhelado, más bien con esperanza de que ocurra, pero sin seguridad de obtenerlo.</p> <p>Preguntar al grupo si creen que el locus de control está ligado al desarrollo personal.</p> <p>¿Se han preguntado alguna vez si el locus de control está ligado al desarrollo personal? Este concepto es importante, ya que si una persona piensa que lo que ocurre a su alrededor no depende de él, es posible que no actúe para cambiarlo. Por ejemplo, si un estudiante piensa que no tiene control sobre la elección de estudiar y esforzarse, es posible que no haga nada para cambiar y mejorar sus notas, ni siquiera pedirle alguna oportunidad al profesor. En cambio, si un estudiante piensa que si estudia puede mejorar su rendimiento y así obtener mejores calificaciones, es posible que esté motivado para cambiar su forma de pensar e, incluso, pueda empezar a estudiar</p>
--	--	---

		<p>y leer nuevas cosas por su cuenta.</p> <p>La sensación de no poder controlar un evento genera frecuentemente un estado de paralización que inhabilita a las personas para alcanzar las metas propuestas.</p> <p>El locus de control interno también es un aspecto importante para el desarrollo personal, ya que una persona con locus de control interno cree en sus posibilidades frente a lo que ocurre externamente y sabe que esforzándose al máximo llegará lejos.</p>	
	<b>Dinámica participativa</b>	Formar grupos de 10 alumnos y elaborar entre todos un listado de actos que consideren sean de una persona con locus de control interno. Los pueden clasificar por espacios, como: en la casa, en la escuela, en el grupo de amigos o compañeros, en la calle. Y luego de terminar uno del grupo expondrá lo escrito.	40'
	<b>Reflexiones finales</b>	Reflexionar sobre estos listados y de esas acciones, cuáles las practicamos de manera inconsciente o continua.	20'
<b>MATERIALES</b>	Hojas A4		

SEGUNDO TALLER PARA LOS ESTUDIANTES			
TITULO	"Modelando el locus de control interno"		
OBJETIVO	Aplicar estrategias metodológicas para fomentar el locus de control interno y que los estudiantes se hagan responsables de sus propios éxitos y fracasos.		
TIEMPO	50 minutos		
METODOLOGÍA		Conocimos el locus de control de manera teórica distinguiendo los tipos de locus de control y como se manifiesta en las diferentes situaciones en nuestras vidas.	15'
	<b>Dinámica participativa</b>	Se pide la participación de algunos estudiantes voluntarios para una representación frente a todos, de los cuales se forman dos grupos. A cada grupo se le asigna una actuación sobre cada uno de los tipos de locus de control, haciendo énfasis en que es mejor fortalecer nuestro locus de control interno.	25'
	<b>Reflexiones finales</b>	Reflexionar después de cada actuación sobre la percepción que cada alumno tiene sobre el locus de control interno y lo positivo que resulta tener locus de control interno.	10'

## **V. EVALUACIÓN**

La evaluación de la actividad se hará en función a la calidad de los eventos que se realizarán en los Talleres. Finalmente se hará un informe de la actividad.

Se tendrá en cuenta los siguientes criterios:

- Participación de los estudiantes.
- Responsabilidad del investigador.
- Logros alcanzados con los alumnos.

## **ACTIVIDAD N° 02**

### **TALLER CON LOS PADRES DE FAMILIA**

#### **I. DATOS GENERALES**

1.1. Nombre del Proyecto: “Promoviendo la práctica locus de control interno en nuestros hijos”

1.2. Lugar de Ejecución: I.E. “San Pedro” Chimbote - Áncash

1.3. Fecha de Inicio: Opcional

1.6. Equipo Responsable: CARRANZA CHUÁN, Edgard Alexander y persona especializada.

#### **II. OBJETIVO**

- Sensibilizar a los padres y madres de familia sobre el rol que desempeñan en la formación del locus de control de sus hijos.

#### **III. DESCRIPCIÓN**

La actividad N° 02 denominada “Promoviendo la práctica locus de control interno en nuestros hijos”, se llevará a cabo a través de la realización de jornadas en las que se utilizarán lecturas de reflexión y presentación de dilemas para dar apertura a espacios de diálogo que permitan a los padres y madres compartir experiencias vividas dentro de su hogar, propiciando así la reflexión sobre el rol que desempeñan ellos en la formación y práctica de locus de control en sus hijos.

La actividad estará a cargo del investigador, así como también contará con el apoyo de una persona especializada para brindar charlas y asesoramiento. Se trabajará el taller en la las fecha correspondiente establecida con acuerdo de los padres.



#### IV. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

TALLER PARA LOS PADRES DE FAMILIA		
TITULO	"Promoviendo la práctica locus de control interno en nuestros hijos"	
OBJETIVO	Sensibilizar a los padres y madres de familia sobre el rol que desempeñan en la formación del locus de control de sus hijos.	
TIEMPO	60 minutos	
METODOLOGÍA	<p><b>Charla motivacional</b></p>	<p>Los responsables iniciaran una exposición del tema: "El locus de control es una variable de la personalidad, relativamente estable, que representa la atribución que una persona lleva a cabo sobre si el esfuerzo que realiza es o no contingente a su conducta. Existen dos extremos del continuo: locus de control interno y locus de control externo.</p> <p>El locus de control interno ocurre en caso de que un individuo perciba que el evento reforzador en concreto es contingente con su propia conducta. Es decir, que la persona percibe que lo que ha ocurrido externamente es gracias a su comportamiento y tiene control sobre las consecuencias externas. Por ejemplo, una persona con locus de control interno atribuye su felicidad a sí mismo. Si quiere ser feliz, puede trabajar en ello.</p>
		25'

		<p>El locus de control externo sucede cuando el individuo percibe que un evento externo ha ocurrido de manera independiente a su comportamiento. Por tanto, el individuo asocia al azar, a la suerte o al destino, el acontecimiento que ha ocurrido. Por ejemplo, una persona con locus de control externo atribuye su felicidad a otra persona o a la situación.</p> <p>Preguntar al grupo si creen que el locus de control está ligado al desarrollo personal.</p> <p>¿Se han preguntado alguna vez si el locus de control está ligado al desarrollo personal? Este concepto es importante, ya que si una persona piensa que lo que ocurre a su alrededor no depende de él, es posible que no actúe para cambiarlo. Por ejemplo, si una persona piensa que no tiene control sobre la elección del partido político que va a gobernar en su país, es posible que no haga nada para cambiarlo, ni siquiera ejercer su derecho a voto. En cambio, si una persona piensa que su voto será importante para la elección de un nuevo gobierno, es posible que esté motivado para cambiar el panorama político e,</p>
--	--	--

		<p>incluso, pueda salir a manifestarse.</p> <p>La sensación de no poder controlar un evento genera frecuentemente un estado de paralización que inhabilita a las personas para alcanzar las metas propuestas.</p> <p>El locus de control interno también es un aspecto importante para el desarrollo personal, ya que una persona con locus de control interno cree en sus posibilidades frente a lo que ocurre externamente y sabe que esforzándose al máximo llegará lejos.</p>	
	<b>Dinámica participativa</b>	Formar grupos de 10 padres y elaborar entre todos un listado de actos que consideren sean de una persona con locus de control interno. Los pueden clasificar por espacios, como: en la casa, en la escuela, en el grupo de amigos o compañeros, en la calle. Y luego de terminar uno del grupo expondrá lo escrito.	15'
	<b>Reflexiones finales</b>	Reflexionar sobre estos listados y de esas acciones, cuáles las practicamos de manera inconsciente o continua.	20'
<b>MATERIALES</b>	Hojas A4		

## **V. EVALUACIÓN**

La evaluación de la actividad se hará en función a la calidad de los eventos que se realizarán en los talleres con los padres, finalmente se hará un informe de la actividad.

Se tendrá en cuenta los siguientes criterios:

- Participación de los padres de familia.
- Responsabilidad del investigador.
- Logros alcanzados con los padres de familia.

## **ACTIVIDAD N° 03**

### **TALLER CON LOS DOCENTES**

#### **I. DATOS GENERALES**

1.1. Nombre del Proyecto: “Innovando nuestras estrategias para mejorar el locus de control interno y los aprendizajes en el aula”

1.2. Lugar de Ejecución: I.E. “San Pedro” Chimbote - Áncash

1.3. Fecha de Inicio: Opcional

1.4. Equipo Responsable: CARRANZA CHUÁN, Edgard Alexander y persona especializada.

#### **II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Sensibilizar a los docentes del área de historia, geografía y economía para fomentar la práctica de las principales estrategias metodológicas activas, creativas e innovadoras para materializar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

#### **III. DESCRIPCIÓN**

Esta actividad se realizará con la realización de un taller, el cual estará a cargo de un especialista o similar, para explicar el tema de la percepción del locus de control interno en el aula y su importancia para lograr mejores aprendizajes en la educación.

Se hablará de locus de control y se dará orientaciones para la utilización de estímulos que promuevan el locus de control interno.

#### IV. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

TALLER PARA LOS DOCENTES		
TITULO	“La percepción e intervención del docente ante los tipos de locus de control de los estudiantes en el aula”	
OBJETIVO	Sensibilizar a los docentes del área de historia, geografía y economía para fomentar la práctica de las principales estrategias metodológicas activas, creativas e innovadoras para materializar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	
TIEMPO	60 minutos	
METODOLOGÍA	<p><b>Charla motivacional</b></p>	<p>Los responsables iniciaran una exposición del tema: “El locus de control es una variable de la personalidad, relativamente estable, que representa la atribución que una persona lleva a cabo sobre si el esfuerzo que realiza es o no contingente a su conducta. Existen dos extremos del continuo: locus de control interno y locus de control externo.</p> <p>El locus de control interno ocurre en caso de que un individuo perciba que el evento reforzador en concreto es contingente con su propia conducta. Es decir, que la persona percibe que lo que ha ocurrido externamente es gracias a su comportamiento y tiene control sobre las consecuencias externas. Por ejemplo, una persona con locus de control interno atribuye su felicidad a sí mismo. Si quiere ser feliz, puede</p>
		25’

		<p>trabajar en ello.</p> <p>El locus de control externo sucede cuando el individuo percibe que un evento externo ha ocurrido de manera independiente a su comportamiento. Por tanto, el individuo asocia al azar, a la suerte o al destino, el acontecimiento que ha ocurrido. Por ejemplo, una persona con locus de control externo atribuye su felicidad a otra persona o a la situación.</p> <p>Preguntar al grupo si creen que el locus de control interno y el locus de control externo están ligados con nuestro trabajo.</p> <p>¿Se han preguntado alguna vez si el locus de control interno y el locus de control externo están ligados con nuestro trabajo? El locus de control también puede afectar en el desempeño laboral. Es importante entender que el locus de control es un continuo, nadie es 100% locus de control externo o interno. A continuación se muestran algunas características del locus de control interno y externo.</p> <p>Los individuos con locus de control interno:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Son propensos a tomar</li></ul>
--	--	---

		<p>responsabilidad por sus acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son menos influenciables por las opiniones de los demás.</li> <li>• Suelen rendir más cuando pueden trabajar a su ritmo.</li> <li>• Tienen un sentimiento alto de autoeficacia o autoconfianza.</li> <li>• Se sienten seguros ante los retos.</li> <li>• Suelen ser más sanos.</li> <li>• Suelen ser más felices e independientes.</li> <li>• Suelen ser más exitosos en el ámbito laboral.</li> </ul> <p>Los individuos con locus de control externo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuyen a la suerte, el destino, las circunstancias o a otros por sus éxitos.</li> <li>• No creen que puedan cambiar las situaciones adversas.</li> <li>• Son más propensos a sufrir indefensión aprendida.</li> <li>• Son más infelices.</li> <li>• Suelen ser menos exitosos en el ámbito laboral.</li> </ul>	
	<b>Dinámica participativa</b>	Formar grupos de 10 padres y elaborar entre todos un listado de actos que consideren sean de una persona con locus de control interno. Los pueden clasificar por espacios, como: en la casa, en la escuela, en el grupo de amigos o compañeros, en la calle. Y luego de terminar uno del grupo expondrá lo	15'



		escrito.	
	<b>Reflexiones finales</b>	Reflexionar sobre estos listados y de esas acciones, cuáles las practicamos de manera inconsciente o continua.	20'
<b>MATERIALES</b>	Hojas A4		

## V. EVALUACIÓN

La evaluación de la actividad se hará en función a la calidad de los eventos que se realizarán en los talleres, así mismo se hará una evaluación de todos los docentes. Finalmente se hará un informe de la actividad.

Se tendrá en cuenta los siguientes criterios:

- Participación de los docentes e investigador.
- Logros alcanzados por los docentes.

## VI. FINANCIAMIENTO

Las actividades serán financiadas por el investigador.

# **ANEXOS**

**ANEXO N° 01**

**CUESTIONARIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

## CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

A continuación encontrarás un cuestionario que consta de 29 ítems, cada ítem tiene dos alternativas a y b. No se trata de un examen para ponerte una nota sino de dar tu opinión. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza. Nadie sabrá lo que contestaste porque no vas a escribir tu nombre.

Si no entiendes alguna pregunta o alguna palabra, pídele a la persona que está a cargo que te explique.

*Muchas gracias por tu colaboración*

### **DATOS:**

*Marca con un aspa (X) en el casillero que corresponda:*

Eres estudiante del nivel:    Primaria:                       Secundaria:

*Completa:*

Grado y Sección: \_\_\_\_\_                      Edad: \_\_\_\_\_ años

Nombre de tu Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Escala de Locus de Control de Rotter

Este es un cuestionario para determinar cómo ciertos acontecimientos en nuestra sociedad afectan a distintas personas. Por favor elije de cada par UNA opción, la que mejor refleje tu parecer, con un aspa [X].

Recuerda, no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo responde con sinceridad.

<b>Item 1</b>
a. <input type="checkbox"/> Los niños se meten en problemas porque sus padres los castigan demasiado.
b. <input type="checkbox"/> El problema con la mayoría de niños en la actualidad es que sus padres son demasiado poco exigentes con ellos.
<b>Item 2</b>
a. <input type="checkbox"/> Muchas de las desdichas (cosas malas) que le pasan a la gente se deben a la mala suerte.
b. <input type="checkbox"/> Las desdichas (desgracias) de la gente se deben a equivocaciones que cometen.
<b>Item 3</b>
a. <input type="checkbox"/> Una de las razones principales de por qué hay guerras es porque la gente no se interesa lo suficiente en política.
b. <input type="checkbox"/> Siempre habrá guerra, no importa cuánto trate la gente para evitarlas.
<b>Item 4</b>
a. <input type="checkbox"/> A la larga, en este mundo la gente recibe el respeto que se merece.
b. <input type="checkbox"/> Por desgracia, el valor de un individuo a menudo pasa inadvertido, a pesar del esfuerzo que haga.
<b>Item 5</b>
a. <input type="checkbox"/> No tiene sentido la idea que los maestros sean injustos con los estudiantes.
b. <input type="checkbox"/> La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta del grado en que la casualidad influye en sus notas (calificaciones).
<b>Item 6</b>
a. <input type="checkbox"/> No se puede ser un dirigente eficaz sin haber tenido las oportunidades adecuadas.
b. <input type="checkbox"/> Las personas capacitadas que fracasan en hacerse dirigentes no han aprovechado bien las oportunidades que han tenido.
<b>Item 7</b>
a. <input type="checkbox"/> No importa cuánto se esfuerce uno, uno no le va a caer bien a alguna gente.
b. <input type="checkbox"/> Las personas que no pueden hacerse simpáticas a otras, no saben llevarse bien con los demás.

<b>Item 8</b>
a. <input type="checkbox"/> La herencia juega el papel más importante en determinar la personalidad de uno.
b. <input type="checkbox"/> Son nuestras experiencias de vida las que determinan lo que somos.
<b>Item 9</b>
a. <input type="checkbox"/> A menudo me he encontrado que lo que va a pasar pasa.
b. <input type="checkbox"/> A mi me ha ido mejor decidiendo el camino a seguir que confiando en el destino.
<b>Item 10</b>
a. <input type="checkbox"/> Para un estudiante bien preparado es muy raro que haya un examen injusto.
b. <input type="checkbox"/> Muchas veces las preguntas de los exámenes tienen tan poca relación con lo estudiado en el curso que es inútil estudiar.
<b>Item 11</b>
a. <input type="checkbox"/> Para tener éxito hay que trabajar mucho, la suerte tiene poco o nada que ver.
b. <input type="checkbox"/> El conseguir un empleo depende principalmente de estar a mano en el momento (tener la suerte de estar en el lugar preciso, en el momento preciso).
<b>Item 12</b>
a. <input type="checkbox"/> El ciudadano promedio puede influir en las decisiones del gobierno.
b. <input type="checkbox"/> Unos pocos que están en el poder dirigen el mundo y no hay mucho que un infeliz ciudadano pueda hacer.
<b>Item 13</b>
a. <input type="checkbox"/> Cuando hago planes (proyecto algo), casi siempre puedo llevarlo(s) a cabo.
b. <input type="checkbox"/> No siempre es prudente planear con mucho adelanto porque muchas cosas salen bien o mal según la suerte.
<b>Item 14</b>
a. <input type="checkbox"/> Hay ciertas personas que sencillamente no son buenas.
b. <input type="checkbox"/> Hay algo bueno en todas las personas.
<b>Item 15</b>
a. <input type="checkbox"/> En mi caso, el conseguir lo que quiero tiene poco o nada que ver con la suerte.
b. <input type="checkbox"/> Muchas veces pudiéramos tomar decisiones tirando una moneda.
<b>Item 16</b>
a. <input type="checkbox"/> El llegar a ser jefe depende, a menudo, de tener la suerte de estar en el lugar preciso primero.
b. <input type="checkbox"/> El llegar a ser jefe depende de tener habilidad y destreza, la suerte tiene poco o nada que ver.

<b>Item 17</b>
a. <input type="checkbox"/> En cuanto a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos las víctimas de fuerzas que no podemos entender ni dominar.
b. <input type="checkbox"/> Tomando parte activa en los asuntos políticos y sociales, la gente puede controlar los acontecimientos mundiales.
<b>Item 18</b>
a. <input type="checkbox"/> La mayoría de la gente no se da cuenta del punto hasta el cual sus vidas resultan controladas por acontecimientos accidentales.
b. <input type="checkbox"/> La suerte en realidad no existe.
<b>Item 19</b>
a. <input type="checkbox"/> Uno debería siempre estar dispuesto a admitir sus errores.
b. <input type="checkbox"/> Por lo general es mejor ocultar nuestros errores.
<b>Item 20</b>
a. <input type="checkbox"/> Es difícil saber si uno le cae bien a otra persona o no.
b. <input type="checkbox"/> El número de amigos que uno tiene depende de lo simpático que uno es.
<b>Item 21</b>
a. <input type="checkbox"/> A la larga, lo malo que nos ocurre se equilibra con lo bueno.
b. <input type="checkbox"/> La mayor parte de las desdichas son el resultado de la falta de habilidad, la ignorancia, la pereza o las tres a la vez.
<b>Item 22</b>
a. <input type="checkbox"/> Si nos esforzamos bastante, podemos eliminar la corrupción política.
b. <input type="checkbox"/> Es muy difícil que la gente tenga el control de lo que hacen los políticos en sus cargos.
<b>Item 23</b>
a. <input type="checkbox"/> A veces no comprendo cómo los maestros deciden las notas que dan.
b. <input type="checkbox"/> Hay relación directa entre las notas que me dan y cuánto he estudiado.
<b>Item 24</b>
a. <input type="checkbox"/> Un buen líder espera que las personas decidan por ellos mismos lo que deben hacer.
b. <input type="checkbox"/> Un buen líder deja claro a todos lo que son sus deberes.
<b>Item 25</b>
a. <input type="checkbox"/> Muchas veces me parece que tengo poca influencia en lo que me pasa.
b. <input type="checkbox"/> Me es imposible creer que la casualidad o la suerte tienen un papel de importancia en mi vida.
<b>Item 26</b>
a. <input type="checkbox"/> Una persona que se sienta sola es porque no trata de hacer amigos.
b. <input type="checkbox"/> No vale la pena esforzarse en complacer a otras personas, si uno les cae bien.

<b>Item 27</b>
a. <input type="checkbox"/> Hay demasiado énfasis en los deportes en la escuela secundaria.
b. <input type="checkbox"/> Los deportes de equipo son una excelente manera para construir el carácter.
<b>Item 28</b>
a. <input type="checkbox"/> Lo que me pasa es obra mía.
b. <input type="checkbox"/> A veces me siento como si no tuviera suficiente control en cuanto al rumbo que está tomando mi vida.
<b>Item 29</b>
a. <input type="checkbox"/> La mayoría de las veces no comprendo por qué los políticos se comportan como lo hacen.
b. <input type="checkbox"/> A la larga, la gente es responsable del mal gobierno tanto a nivel nacional como local.



## **Clave de calificación**

La calificación se realiza otorgando un punto por cada ítem:

- El locus de control interno responde a los ítems:

2.b, 3.a, 4.a, 5.a, 6.b, 7.b, 9.b, 10.a, 11.a, 12.a, 13.a, 15.a, 16.b, 17.b, 18.b, 20.b, 21.b, 22.a, 23.b, 25.b, 26.a, 28.a, 29.b.

- El locus de control externo responde a los ítems:

2.a, 3.b, 4.b, 5.b, 6.a, 7.a, 9.a, 10.b, 11.b, 12.b, 13.b, 15.b, 16.a, 17.a, 18.a, 20.a, 21.a, 22.b, 23.a, 25.a, 26.b, 28.b, 29.a.

**Ítems distractores: 1, 8, 14, 19, 24, 27**

Los puntos obtenidos se suman de forma independiente en cada grupo (control interno y control externo).

La interpretación de los puntajes finales se realiza siguiendo el criterio de la mayor puntuación alcanzada en uno de los dos grupos.

**ANEXO Nº 02**

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**

## OFICINA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

---


### Estimada Validadora:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experta para validar el cuestionario anexo denominado **“ESCALA DE LOCUS DE CONTROL DE ROTTER”**, el cual será aplicado a los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "SAN PEDRO", de Chimbote; seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado: **“RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE LOCUS DE CONTROL Y EL NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "SAN PEDRO", DE CHIMBOTE - 2014”**; esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia e Investigación en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente los 29 ítems, cada ítem tiene dos alternativas, la alternativa a y la alternativa b, en donde se pueden elegir de cada par una opción, de acuerdo al criterio personal del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte



---

Lic. Edgard Carranza Chuán

**JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO  
“ESCALA DE LOCUS DE CONTROL DE ROTTER”**

**INSTRUCCIONES:**

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS	ALTERNATIVAS		OBSERVACIONES
	Item N°	A	
1	/	/	
2	/	/	
3	/	/	
4	/	/	
5	/	/	
6	/	/	
7	/	/	
8	/	/	
9	/	/	
10	/	/	
11	/	/	
12	/	/	
13	/	/	
14	/	/	
15	/	/	
16	/	/	
17	/	/	
18	/	/	
19	/	/	
20	/	/	
21	/	/	
22	/	/	
23	/	/	
24	/	/	
25	/	/	
26	/	/	
27	/	/	
28	/	/	
29	/	/	

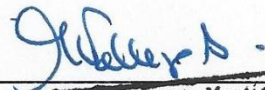
Evaluado por:

Nombre y Apellido:

Miriam Vilma Vallejo Martinez

D.N.I.: 32808709

Firma: \_\_\_\_\_

  
Miriam Vilma Vallejo Martinez  
Psicóloga  
C.P.P. 334°

### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

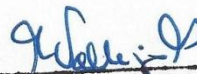
Yo, Miriam Vilma Vallejo Martinez, titular  
del DNI. N° 32808709, de profesión  
Psicóloga, ejerciendo  
actualmente como Docente, en la  
Institución Universidad Nacional del Santa

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento, **Escala de Locus de Control de Rotter**, a los efectos de su aplicación a los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "SAN PEDRO", de Chimbote.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			/	
Amplitud de contenido			/	
Redacción de los Ítems			/	
Claridad y precisión			/	
Pertinencia			/	

En Chimbote, a los 08 días del mes de Septiembre del 2015

  
Miriam Vilma Vallejo Martin.  
Psicóloga  
C.P.F. 3342

Firma

**ANEXO Nº 03**

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO**



# Institución Educativa Pública Emblemática "San Pedro"

JR. CASMA S/N - MIRAMAR BAJO - TELF. 345840 - 321064 - CHIMBOTE - PERÚ

**"Año de la Diversificación Productiva y del Fortalecimiento de la Educación"**

*Chimbote, 07 de setiembre de 2015*

*El Sr. Ysmael Aranda Aparicio, director de la Institución Educativa Pública Emblemática "SAN PEDRO" de la ciudad de Chimbote, Provincia del Santa, Región Ancash, otorga la presente:*

## **CONSTANCIA**

*Al señor EDGARD ALEXANDER CARRANZA CHUÁN, alumno de la Maestría en Ciencias de la Educación con mención Docencia e Investigación de la Universidad Nacional del Santa, por haber realizado la aplicación de encuestas para su Proyecto de Investigación: **"RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE LOCUS DE CONTROL Y EL NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA, EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "SAN PEDRO", DE CHIMBOTE – 2014"**, los días 18, 20, 24, 25, 27 de noviembre y 01 de diciembre año 2014 con el grado de 5º de secundaria; y así mismo se le entregaron los reportes de notas finales del 5º grado de secundaria del área de Historia, Geografía y Economía del año 2014.*

*Se le expide la presente constancia para los fines que estime conveniente.*



*Ysmael Aranda Aparicio*

**DIRECTOR**



**ANEXO N° 04**

**MATRIZ DE DATOS**

## MATRIZ DE DATOS

Unidad de análisis	Tipos de locus de control	Nivel de logro de los aprendizajes
1	1	15
2	2	14
3	1	13
4	2	12
5	2	12
6	1	12
7	2	15
8	2	13
9	1	16
10	2	12
11	1	13
12	2	13
13	1	15
14	2	14
15	2	13
16	2	13
17	1	15
18	1	14
19	2	11
20	1	16
21	2	13
22	2	12
23	1	12
24	2	14
25	2	13
26	2	11
27	1	13
28	2	16
29	1	17
30	2	12
31	1	13
32	1	15
33	2	13
34	2	13
35	1	11
36	1	16
37	2	12
38	2	13
39	1	13
40	1	20

41	2	11
42	2	12
43	1	14
44	2	11
45	1	13
46	2	17
47	2	12
48	2	13
49	1	14
50	2	14
51	2	11
52	2	11
53	1	13
54	2	13
55	2	12
56	1	15
57	2	15
58	2	11
59	1	14
60	2	12
61	1	16
62	2	13
63	2	12
64	1	14
65	1	17
66	2	11
67	2	11
68	2	12
69	2	13
70	2	13
71	1	17
72	2	14
73	2	13
74	2	12
75	2	12
76	1	16
77	2	12
78	1	11
79	2	13
80	2	14
81	1	19
82	1	15
83	1	15
84	2	11
85	2	15
86	2	12

87	1	14
88	1	12
89	2	12
90	1	18
91	2	13
92	2	12
93	2	13

**Leyenda:**

**TIPOS DE LOCUS DE CONTROL**

CATEGORÍAS	VALOR
LOCUS DE CONTROL INTERNO	: 1
LOCUS DE CONTROL EXTERNO	: 2

**NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES**

CATEGORÍAS	VALOR
LOGRO DESTACADO	: 18-20
LOGRO PREVISTO	: 14-17
EN PROCESO	: 11-13
EN INICIO	: 00-10

**ANEXO Nº 05**

**INSTRUMENTO ORIGINAL EN INGLÉS  
(JULIAN B. ROTTER)**

## Psychological Monographs: General and Applied

## GENERALIZED EXPECTANCIES FOR INTERNAL VERSUS EXTERNAL CONTROL OF REINFORCEMENT

JULIAN B. ROTTER

*University of Connecticut<sup>1</sup>*

The effects of reward or reinforcement on preceding behavior depend in part on whether the person perceives the reward as contingent on his own behavior or independent of it. Acquisition and performance differ in situations perceived as determined by skill versus chance. Persons may also differ in generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. This report summarizes several experiments which define group differences in behavior when Ss perceive reinforcement as contingent on their behavior versus chance or experimenter control. The report also describes the development of tests of individual differences in a generalized belief in internal-external control and provides reliability, discriminant validity and normative data for 1 test, along with a description of the results of several studies of construct validity.

THE role of reinforcement, reward, or gratification is universally recognized by students of human nature as a crucial one in the acquisition and performance of skills and knowledge. However, an event regarded by some persons as a reward or reinforcement may be differently perceived and reacted to by others. One of the determinants of this reaction is the degree to which the individual perceives that the reward follows from, or is contingent upon, his own behavior or attributes versus the degree to which he feels the reward is controlled by forces outside of himself and may occur independently of his own actions. The effect of a reinforcement following some behavior on the part of a human subject, in other words, is not a simple stamping-in process but depends upon whether or not the person perceives a causal relationship between his own behavior and the reward. A perception of causal relationship need not be all or none

but can vary in degree. When a reinforcement is perceived by the subject as following some action of his own but not being entirely contingent upon his action, then, in our culture, it is typically perceived as the result of luck, chance, fate, as under the control of powerful others, or as unpredictable because of the great complexity of the forces surrounding him. When the event is interpreted in this way by an individual, we have labeled this a belief in *external control*. If the person perceives that the event is contingent upon his own behavior or his own relatively permanent characteristics, we have termed this a belief in *internal control*.

It is hypothesized that this variable is of major significance in understanding the nature of learning processes in different kinds of learning situations and also that consistent individual differences exist among individuals in the degree to which they are likely to attribute personal control to reward in the same situation. This report is concerned with reviewing a number of studies which have been made to test both hypotheses; to present some heretofore unpublished experimental results; and to present in detail new data regarding the development, reliability, and validity of one measure of individual differences in a generalized belief for inter-

<sup>1</sup> Most of the work reported by the author was completed at the Ohio State University. The program of research was supported by a 4-year grant from the United States Air Force under Contract No. AF 49(638-741), monitored by the Air Force Office of Scientific Research, Office of Aerospace Research. Secretarial assistance for writing this report was provided by the University of Connecticut Research Foundation.

nal versus external control of reinforcement.

### *Theoretical Background*

Social learning theory (Rotter; 1954, 1955, 1960) provides the general theoretical background for this conception of the nature and effects of reinforcement. In social learning theory, a reinforcement acts to strengthen an *expectancy* that a particular behavior or event will be followed by that reinforcement in the future. Once an expectancy for such a behavior-reinforcement sequence is built up the failure of the reinforcement to occur will reduce or extinguish the expectancy. As an infant develops and acquires more experience he differentiates events which are causally related to preceding events and those which are not. It follows as a general hypothesis that when the reinforcement is seen as not contingent upon the subject's own behavior that its occurrence will not increase an expectancy as much as when it is seen as contingent. Conversely, its nonoccurrence will not reduce an expectancy so much as when it is seen as contingent. It seems likely that, depending upon the individual's history of reinforcement, individuals would differ in the degree to which they attributed reinforcements to their own actions.

Expectancies generalize from a specific situation to a series of situations which are perceived as related or similar. Consequently, a generalized expectancy for a class of related events has functional properties and makes up one of the important classes of variables in personality description. Harlow's (1949) concept of high-level learning skills seems similar to this notion that individuals differ in learned generalized expectancies involving relationships between a wide variety of behaviors and their possible outcomes. A generalized attitude, belief, or expectancy regarding the nature of the causal relationship between one's own behavior and its consequences might affect a variety of behavioral choices in a broad band of life situations. Such generalized expectancies in combination with specific expectancies

act to determine choice behavior along with the value of potential reinforcements. These generalized expectancies will result in characteristic differences in behavior in a situation culturally categorized as chance determined versus skill determined, and they may act to produce individual differences within a specific condition.

Specific expectancies regarding the causal nature of behavior-outcome sequences in different situations would also affect behavior choice. From social learning theory one would anticipate that the more clearly and uniformly a situation is labeled as skill or luck determined, in a given culture, the lesser the role such a generalized expectancy would play in determining individual differences in behavior.

### *Related Conceptions*

In learning theory it has been recognized that differences in subject behavior are related to task differences along a dimension of skill and chance. Goodnow and Postman (1955) and Goodnow and Pettigrew (1955), for example, present data to show that probabilistic learning theory is not applicable where the subject feels that the occurrence of the reinforcement is lawful. Wyckoff and Sidowsky (1955) similarly felt that their subjects' behavior changed when they no longer felt that the task was a "guessing" problem. Cohen (1960) has extensively studied differences in subjects' behavior or strategy in choice and skill games noting the tendency for the "gambler's fallacy" to appear in chance games... an effect opposite to the usual effect of reinforcement. A somewhat different approach to chance and skill task differences is assumed by Feather (1959) who felt that motivation was lessened in chance tasks as compared to skill tasks. In general, however, a *theoretically based, systematic study* of chance and skill differences in acquisition and performance has not been made prior to the series of studies to be reported here.

The literature of personality theory does contain discussions of a number of variables which may have some relationship to the one of major concern in this paper.

The significance of the belief in fate, chance, or luck has been discussed by various social scientists over a long period of time. Most of their concern, however, has been with differences among groups or societies rather than individuals. Typical of an early discussion of this kind is that of Veblen (1899), who felt that a belief in luck or chance represented a barbarian approach to life and was generally characteristic of an inefficient society. Although Veblen was not concerned with individual differences, his discussion implied that a belief in chance or luck as a solution to one's problems was characterized by less productivity and, consequently, bears some parallel to the hypothesis that a belief in external control of reinforcements is related to a general passivity. Veblen also stated, "In its simple form the belief in luck is this instinctive sense of an unscrutable, teleological propensity in objects or situations." In other words, Veblen states that the belief in luck is related to or similar to a general belief in fate.

More recently, Merton (1946) has discussed the belief in luck more or less as a defense behavior, as an attempt "to serve the psychological function of enabling people to preserve their self esteem in the face of failure." He states it "may also in some individuals act to curtail sustained endeavor," or, in other words, he too suggests a relationship between passivity and the belief in chance or luck.

The concept of alienation which has played an important role in sociological theory for many years does seem related at a group level to the variable of internal-external control. The alienated individual feels unable to control his own destiny. He is a small cog in a big machine and at the mercy of forces too strong or too vague to control. Marx, Weber, and Durkheim placed great importance on this concept, and more recently Merton (1949) has stressed its importance in the study of asocial behavior. Seeman (1959) has linked the concept of alienation as it refers to *powerlessness*, to internal-external control as a psychological variable. Some

sociologists (Nettler, 1957; Srole, 1956) have developed a crude individual measure of alienation.

In psychology, White (1959) in discussing an alternative to drive reduction has noted how the work of many authors has converged on a belief that it is characteristic of all species to explore and to attempt to master the environment. He has labeled this concept *competence*. While White was not specifically interested in individual differences he has noted that such a motive or drive is not explained by primary drive and although perhaps not as strong as some primary drives it is moderate in strength and persistence. Angyal (1941) has also noted the significance of the organism's motivation towards *autonomy*, or the active mastery of the environment.

There are a number of other psychological variables which appear to bear some relationship to the concept under investigation. Some of these are undoubtedly related, but, for others, it is possible that the relationship is more apparent than real.

Perhaps one of the major conceptions which bears some relationship to the belief in internal versus external control of reinforcements is that of need for achievement. The work of McClelland, Atkinson, Clark, and Lowell (1953) and of Atkinson (1958) and their colleagues working primarily with adults, and Crandall (1963) with children, suggests that people who are high on the need for achievement, in all probability, have some belief in their own ability or skill to determine the outcome of their efforts. The relationship is probably not linear, however, since a person high on motivation for achievement might not be equally high on a belief in internal control of reinforcement, and there may be many with a low need for achievement who still believe that their own behavior determines the kinds of reinforcements they obtain.

Another variable which may bear some genuine relationship to the variable of internal versus external control of reinforcement is the concept of "field determined"



versus "body oriented." The work of Witkin, Lewis, Hertzman, Machover, Meissner, and Wapner (1954) suggests that people can be ordered on a continuum, in some perception experiments, describing whether they derive most of their cues from the field or from internal sources. A study by Linton (1955) suggests that people who are "field oriented" or "field dependent" tend to be more conforming. However, unpublished data of the author indicate no relationship between an individual measure of internal-external control and the Gottschalk Figures Test, a measure frequently used as an operation for "field determined."

Perhaps less clear is the relationship of internal versus external control of reinforcement to the notion of "ego control." Although the concept of ego control is not always defined similarly, it seems to contain the ideas of confidence and ability to deal with reality. While it seems likely that the individuals at both extremes of the internal versus external control of reinforcement dimension are essentially unrealistic, it is not as likely that the people toward the middle of the distribution are less confident. We do have indications, however, that the people at either extreme of the reinforcement dimension are likely to be maladjusted by most definitions, and, to the extent that ego control is another type of definition of maladjustment, it would bear some curvilinear relationship to the variable we are concerned with here.

Similar to the conception of Witkin et al. is that of Riesman (1954), who has attempted to describe an apparently comparable distinction. Riesman's conception is based on the degree to which people are controlled by internal goals, desires, etc. versus the degree to which they are controlled by external forces, in particular social forces or conformity forces. Although this variable may bear some relationship to the one under investigation, it should be made clear that the apparent relationship is not as logical as it appears. Riesman has been concerned with whether the individual is controlled from within or from without. We are concerned, how-

ever, not with this variable at all but only with the question of whether or not an individual believes that his own behavior, skills, or internal dispositions determine what reinforcements he receives. While the conformist (the opportunist, in particular) who is actively trying to learn and adjust to the rules of the society he lives in is at one end of Riesman's continuum, he is likely to be in the middle of the continuum with which we are concerned.

Finally, a word should be said about the general concept of causality. This psychological dimension is one which has been neglected for some time, although it is one of the strong interests of Piaget (1930), who studied how the notion of causality developed in children. Pepitone (1958) has recently discussed several aspects of the attribution of causality in social interactions. However, individual differences in how causality is assumed to relate events has not been a subject of investigation. It would seem that some relationship would exist between how the individual views the world from the point of view of internal versus external control of reinforcement and his other modes of perception of causal relationships.

#### STUDIES OF COMPLEX LEARNING

The notion that individuals build up generalized expectancies for internal-external control appears to have clear implications for problems of acquisition and performance. If a human can deal with future events with the use of verbal symbols and can perceive an event as following a preceding behavior of his own, then the strength of that connection will depend at least in part on whether or not he feels there is a causal or invariable relationship between his behavior and the event. Once a person has established a concept of randomness or chance the effects of reinforcement will vary depending upon what relationship he assigns to the behavior-reinforcement sequence.

A person who is looking for an unusual brand of tobacco and is finally able to find it will return to the same place where he was reinforced before when he needs to-

bacco again. However, an individual who needs money and finds a five dollar bill in the street is not likely to return to that spot to look for a five dollar bill when he needs money. A behavior of looking on the ground may be strengthened to some degree in the latter case. However, the individual is selective in what aspects of his behavior are repeated or strengthened and what aspects are not, depending upon his own perception of the nature or causality of the relationship between the reinforcement and the preceding behavior.

In its simplest form, our basic hypothesis is that if a person perceives a reinforcement as contingent upon his own behavior, then the occurrence of either a positive or negative reinforcement will strengthen or weaken potential for that behavior to recur in the same or similar situation. If he sees the reinforcement as being outside his own control or not contingent, that is depending upon chance, fate, powerful others, or unpredictable, then the preceding behavior is less likely to be strengthened or weakened. Not only will there be a difference of degree but also a difference, in some instances, in the nature of the function as the result of a series of trials. It is evident that if this analysis is correct then different kinds of learning paradigms or situations are going to produce different kinds of learning functions. A learning situation such as that in which the experimenter arbitrarily determines the right response for whether or not food is given, regardless of the behavior of the subject, will produce a different kind of learning than one where the subject believes his behavior determines whether or not the reinforcement will occur. In other words, learning under *skill* conditions is different from learning under *chance* conditions.

To test this hypothesis a series of studies was undertaken comparing verbal expectancies for future reinforcement under conditions of chance and skill learning. In this group of studies it has been necessary in order to compare skill and chance learning tasks directly to provide a similar sequence of reinforcement in both cases which was controlled by the experi-

menter without the subject's knowledge of such control. Two strategies are used. The first is to provide a relatively ambiguous task under two conditions, one in which the subject is *instructed* that it is skill determined. Obviously in these studies we are dealing with a continuum in which in one situation the task is likely to be perceived as relatively more skill determined. The second strategy is to present different tasks which are also surreptitiously controlled by the experimenter and which are defined as skill and chance essentially through previous cultural experience. For example, although they have certain problems of comparability, dice throwing is generally recognized as a chance task, while solving arithmetic problems and throwing darts are generally recognized as skill tasks.

The first of these studies was undertaken by Phares (1957). Phares used color matching as an ambiguous task and instructed half of the subjects that the task was so difficult as to be a matter of luck and the other half of his subjects that success was a matter of skill and that previous research had shown that some people were very good at the task. The subjects matched samples to finely graded standards. He used a second task of matching lines of slightly varying lengths to standards placed on cards at different angles. For both tasks a fixed order of partial reinforcement (right or wrong) was used and the measure of expectancy was the number of chips a subject would bet on his probability of being correct on the succeeding trial.

Phares found, as hypothesized, that the increments and decrements following success and failure, respectively, were significantly greater under skill instructions than under chance instructions. Reinforcements under skill conditions had a greater effect on raising or lowering expectancies for future reinforcements. He also found that subjects shifted or changed their expectancies more often under skill conditions. (Another measure of the same data described above.) Finally he showed a strong trend toward unusual shifts in

expectancies, that is, up after failure or down after success (the gambler's fallacy) under chance conditions. The significance of this last finding was marginal ( $p = .07$ , two-tailed test).

This study was followed by one by James and Rotter (1958). In this study the emphasis was on the extinction of verbal expectancies. Under conditions of partial and 100% reinforcement an extra-sensory perception (ESP) type of task was used with experimenter control, and the exact same sequence of 50% partial reinforcement was given to two groups of subjects (two other groups had 100% reinforcement) for 10 training trials. Two groups were told that guessing in the task had been shown by scientists to be entirely a matter of luck, and two groups were told that there was evidence that some people are considerably skilled at the task. While the groups did not differ significantly at the end of the training trials, the chance and skill groups did differ significantly in the number of trials to extinction. Extinction was defined as stating an expectancy of 1 or 0 on a scale of 10 for three consecutive trials.

The interesting thing about the results of this investigation was that the usual findings of superiority of partial over 100% reinforcement in trials to extinction was true only of the group with chance instructions, but under skill conditions the mean number of trials to extinction for 100% reinforcement was longer (22.9) than under 50% reinforcement (19.8). Trials to extinction under partial reinforcement were significantly longer for chance than for skill instructions, and trials to extinction for 100% reinforcement were significantly longer for skill than for chance instructions. The findings were interpreted to indicate that under chance conditions the extinction series was interpreted as a change in the situation, a disappearance of previous lucky hits in the 100% reinforcement condition but not in the 50% reinforcement conditions. For the subjects with skill instructions, the greater the previous reinforcement the longer it took the subject to accept the fact that he was not able to do the task successfully.

A further check on these studies was made by Rotter, Liverant, and Crowne (1961), who studied the growth and extinction of expectancies in chance-controlled and skilled tasks. This study involved using two tasks, one the ESP task referred to above and, the second, a motor task presumably involving steadiness which would typically be perceived as a skill task. Again in both tasks similar sequences of reinforcement were used. In this case instructions were identical, the difference in the cultural perception of the tasks being the experimental variable. This study utilized eight groups, four chance and four skill with 25%, 50%, 75%, and 100% reinforcement over eight training trials followed by an extinction series. This study confirmed the previous findings of both Phares and James and Rotter. During the training trials, subjects (except for 100% reinforcement groups) showed greater increments or decrements following success and failure respectively under skill conditions than under chance conditions. Major differences in extinction were obtained independently of the expectancy levels at the end of the training trial. In this study, extinction curves for the two groups crossed over completely, so that all of the findings of the James and Rotter studies were replicated, but, in addition, 100% reinforcement took significantly longer to extinguish than 50% reinforcement in the skill task. Differences between the groups were smaller at the 25% and 75% reinforcement schedules than at 50% or 100%. The latter findings were interpreted as suggesting that at the 25% and the 75% levels the chance task was being rewarded or reinforced more often or less than could be accounted for by chance alone. The frequency of reinforcement itself may tend to make the task appear more like a skill task. In the case of 100% chance reinforcement, however, the abrupt change from continuous positive reinforcement to continuous negative reinforcement suggests a change in the nature of the situation.

The question could arise as to whether or not differences in extinction patterns would be the same with a behavioral cri-

terion other than verbalized expectancies. To test this, Holden and Rotter (1962) again used the ESP task instructing one group of subjects that it was a skill task and the other group that it was determined entirely by luck. Subjects were given two dollars in nickels and told they could bet a nickel on each trial on whether or not they would succeed until they wished to discontinue and keep the remaining money or until they ran out of nickels. Three groups all given 50% partial reinforcement were used, one with skill instructions, one with chance instructions, and one with ambiguous instructions. Results showed a clear difference, with the subjects given chance instructions and those who were not told it was either a chance or a skill task having significantly more trials to extinction (almost twice as many) than the skill group. Extinction was defined as voluntarily quitting the experiment.

An unpublished dissertation by Bennion (1961) using the same tasks as in the Rotter, Liverant, and Crowne study, rather than instructions to produce the skill and chance difference, examined a partial reinforcement sequence that was predominantly positive but in which reported scores differed in variability to two groups. Overall mean score and frequency of success and failure as defined by the experimenter were controlled. Bennion hypothesized that greater variability of scores either under chance or skill conditions would produce results similar to that of the difference between the chance and skill conditions. There would be greater responsiveness in changes in expectancy to success and failure under the less variable conditions. He found support for this hypothesis as well as replicating the difference in responsiveness under chance and skill conditions obtained by Phares and by Rotter, Liverant, and Crowne in previous studies.

In another unpublished dissertation, James (1957) studied some of the same variables and in addition the generalization of expectancies and the "spontaneous recovery" of expectancies. He used both a line-matching and an angle-matching task. Two groups, one with chance and

one with skill instructions, were given 75% reinforcement for a sequence of eight trials and then were tested for generalizations of expectancies by having one trial on the new second task. Two other groups were given the same 75% reinforced eight training trials followed by a series of extinction trials, then given a 5-minute rest and given two additional trials on the same task. These latter groups were examined for "spontaneous recovery." James' findings again replicated the differences between chance and skill groups in the growth of acquisition of expectancies. He found, as hypothesized, significantly greater generalization of expectancies from one task to another under skill instructions than under chance instructions. He also found more "spontaneous recovery" under skill instructions, but the difference in this case only approached significance.

Bennion's study of the effect of variability in scores on a task can be interpreted as defining one of the conditions which make for the perception that the task is in fact skill or chance determined. Other conditions affecting such a perception were studied by Blackman (1962). Blackman used the well-replicated finding that under chance conditions extinction in a 50% reinforcement sequence is likely to be considerably longer than under skill conditions. In a counterbalanced design he used numerous sequences of presumably random appearing lights, controlling for the percentage of reinforcement. The task was one of attempting to predict whether a red or a green light would appear on the following trial. He varied the length of sequences in which the same light would appear consecutively, and he varied the degree of patterning from presumably purely random through an easy pattern to a complicated pattern. Extinction began when the red light ceased to go on, and the measure of extinction was based upon the elimination of subject predictions of red responses. He found, as he hypothesized, that the length of sequences significantly affected the number of red responses in extinction and the expectancies associated with them. The longest sequences ex-

tinguished more quickly. Similarly, the easy but not the complicated pattern, which was apparently not perceived, also resulted in quicker extinction. These results are interpreted to indicate that longer sequences and recognizable patterns suggest to the subject that there is not a random pattern but an experimenter-controlled one. Consequently, when extinction begins and the red light no longer appears the subject interprets the situation as one in which the experimenter has changed the sequence of lights. If, however, the subject interprets the original sequence as random, he will persist much longer before extinguishing on anticipation that the red light will appear again.

Implications from the studies of Rotter, Liverant, and Crowne (1961), Bennion (1961), and Blackman (1962) can be summarized. Subjects are more likely to see a sequence of reinforcement as *not* being chance controlled when the percentage of reinforcement significantly deviates from a 50-50 percentage in a right-wrong situation, when the sequence of reinforcements appears to have a pattern, when unusually long sequences of one of two alternative events occur, and when variability of performance is minimal in a task allowing for scoring along a continuum.

A somewhat different variable was investigated by Phares (1962), who studied perceptual thresholds for shock-associated stimuli in chance-controlled versus skill situations. Phares used a tachistoscopic exposure of nonsense syllables, some of the stimuli being accompanied by shock. The skill group was told that the shock could be escaped by pressing the correct button which could be learned. The chance group was instructed that they could press any of the sequence of buttons and this may or may not avoid the shock depending upon chance. The skill group was run first and then the chance groups. In this way the experimenter could control the number of shocks, so that he was able to match the chance group with the skill group in the total number of shocks obtained during the 10 training trials. Recognition thresholds for the syllables were

taken before and after the training. He found, as hypothesized, that the recognition thresholds dropped significantly more in the skill-instructed than in the chance-instructed groups although they had had the same number of shocks on the same trials and for the same nonsense syllables. Phares concluded that subjects who feel they have control of the situation are likely to exhibit perceptual behavior that will better enable them to cope with potentially threatening situations than subjects who feel chance or other noncontrollable forces determine whether or not their behavior will be successful.

Investigations of differences in behavior in skill and chance situations provide relatively clear-cut findings. When a subject perceives the task as controlled by the experimenter, chance, or random conditions, past experience is relied upon less. Consequently, it may be said that he learns less, and under such conditions, he may indeed learn the wrong things and develop a pattern of behavior which Skinner has referred to as "superstitious." These studies strongly imply that the interpretation of investigations of acquisition and performance must be made in light of the position on the continuum of complete chance control to complete skill control at which the particular task falls. Differences in learning are not merely a matter of degree but also of nature or kind as indicated by the dramatic reversal of extinction curves as demonstrated by Rotter, Liverant, and Crowne (1961). Perhaps more important are the implications for the learning theory favored by psychologists in general. Such theory is often based upon experimental paradigms which involve experimenter control. That is, they use tasks where the experimenter decides in a more or less arbitrary fashion when he will reinforce or where he will reinforce but not ones where the subject feels that his own performance determines primarily whether or not he will be successful at the task. However, many, if not the majority of learning situations of humans in everyday life situations, are in fact perceived as skill controlled. The direct application of theories of learning based upon experi-

menter controlled tasks to such learning is in grave doubt.

Although there is no direct proof that "experimenter control" is equivalent to "chance control," it would seem logical that the subject perceiving no regularity or predictability to the reinforcement would regard it similarly. This conclusion is supported by the earlier mentioned Blackman (1962) experiment . . . a typical "experimenter control" paradigm . . . where he obtained longer extinction times when the training sequence of partially reinforced red and green lights lacked discernible patterns. It is also supported by the fact that tasks with chance instructions produce the same kind of differences between 100% and 50% partial reinforcement in extinction rates as do the typical experimenter control experiments.

#### INTERNAL VERSUS EXTERNAL CONTROL AS A PERSONALITY VARIABLE

##### *Development of Measures of Internal-External Control*

The first attempt to measure individual differences in a generalized expectancy or belief in external control as a psychological variable was begun by Phares (1957) in his study of chance and skill effects on expectancies for reinforcement. Phares developed a Likert-type scale with 13 items stated as external attitudes and 13 as internal attitudes. The scale was developed on a priori grounds, and he found some suggestive evidence with his first crude attempt at measuring individual differences that prediction of behavior within a task situation was possible. In particular, he found that the items stated in an external direction gave low predictions, approaching statistical significance, that individuals with external attitudes would behave in a similar fashion as did all subjects when placed in a chance situation versus a skill situation. That is, they tended to show more unusual shifts, smaller magnitude of increments and decrements, and a lower frequency of shifts of expectancy in any case than did subjects who scored low on these 13 items.

Phares' work was followed by James'

(1957) dissertation, previously referred to. James revised Phares' test still using a Likert format and wrote 26 items plus filler items based on the items which appeared to be most successful in the Phares study. He similarly hypothesized that within each of his groups, regardless of chance or skill instructions, those individuals who scored toward the external end of the continuum would behave in each group in the same way as the difference between the chance group and the skill group for all subjects. James was able to find low but significant correlations between his test and behavior in the task situation. External subjects had smaller increments and decrements following success and failure, generalized less from one task to another, and recovered less following the period of extinction. They also tended to produce more unusual shifts (up after failure and down after success) in expectancy.

The James-Phares scale has been used in some research involving correlates of individual differences in a generalized expectancy for internal-external control. However, the late Shephard Liverant in association with J. B. Rotter and M. Seeman undertook to broaden the test; develop subscales for different areas such as achievement, affection, and general social and political attitudes; and control for social desirability by the construction of a new forced-choice questionnaire. The earliest version of this scale included a hundred forced-choice items, each one comparing an external belief with an internal belief. The scale was item analyzed and factor analyzed and reduced to a 60-item scale by Liverant on the basis of internal consistency criteria.

Item analysis of the 60-item scale indicated that the subscales were not generating separate predictions. Achievement items tended to correlate highly with social desirability, and some subscales correlated with other scales at approximately the same level as their internal consistency. On this basis, items to measure more specific subareas of internal-external control were abandoned.

Data were collected for a large group of subjects to provide item correlations

with the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (Crowne & Marlowe, 1964). The overall correlation of the scale with the Social Desirability scale for different samples ranged from .35 to .40 which was deemed to be too high. Reduction and purification of the 60-item scale was undertaken by S. Liverant, J. B. Rotter, and D. Crowne. Validity data from two studies were used along with internal consistency data. Item validity for most of the items was available from a study of Seeman and Evans on tuberculosis patients who had evidenced greater self-effort towards recovery versus those who were more passive. Item validity for the prediction of individual differences in trials to extinction in the previously cited study of Rotter, Liverant, and Crowne (1961) was also available. In this final revision, wording of some items was changed to make the items appropriate for noncollege adults and upper level high school students.

By eliminating those items which either had a high correlation with the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale, a proportional split so that one of the two alternatives was endorsed more than 85% of the time, nonsignificant relationship with other items, or a correlation approaching zero with both validation criteria, the scale was reduced to 23 items. The final version of the scale, the one on which most of the subsequent data to be reported are based, is a 29-item, forced-choice test including 6 filler items intended to make somewhat more ambiguous the purpose of the test. This measure will be referred to in the remainder of this article as the I-E scale.

The I-E scale is presented in Table 1. Instructions for administration are presented in Appendix A. Biserial item correlations with total score *with that item removed* are given for 200 males, 200 females, and the combined group. It can be seen that these are moderate but consistent. The letter preceding the external choice in every item is italicized. The score is the total number of *external* choices.

A careful reading of the items will make it clear that the items deal exclusively with the subjects' *belief* about the nature of the world. That is, they are concerned with

the subjects' expectations about how reinforcement is controlled. Consequently, the test is considered to be a measure of a generalized expectancy. Such a generalized expectancy may correlate with the value the subject places on internal control but none of the items is directly addressed to the *preference* for internal or external control.

Test data on the I-E scale have been obtained in a series of samples. Results are summarized in Table 2. Where no source is given, the data have been collected by the author and are being reported here for the first time.

Internal consistency estimates are relatively stable as shown in Table 2. While these estimates are only moderately high for a scale of this length, it should be remembered that the items are not arranged in a difficulty hierarchy, but rather are samples of attitudes in a wide variety of different situations. The test is an additive one and items are not comparable. Consequently, split-half or matched-half reliability tends to underestimate the internal consistency. Kuder-Richardson reliabilities are also somewhat limited since this is a forced-choice scale in which an attempt is made to balance alternatives so that probabilities of endorsement of either alternative do not include the more extreme splits.

Test-retest reliability for a 1-month period seems quite consistent in two quite different samples. The somewhat lower reliabilities for a 2-month period may be partly a function of the fact that the first test was given under group conditions and the second test was individually administered. In the studies of test-retest reliability, means for the second administration typically dropped about 1 point in the direction of less externality.

Correlations of the 60-item I-E scale with the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale were obtained in a number of college student samples and typically ranged between  $-.35$  and  $-.40$ . The attempt to reduce this correlation in the new scale was moderately successful. The correlations for the new scale range from  $-.07$  to  $-.35$ . The greater range may re-

TABLE 1  
THE I-E SCALE WITH CORRELATIONS OF EACH ITEM WITH TOTAL SCORE, EXCLUDING  
THAT ITEM

Item	Biserial item correlations		
	200 M	200 F	400 M + F
1.a. Children get into trouble because their parents punish them too much.			(Filler)
b. The trouble with most children nowadays is that their parents are too easy with them.			
2.a. Many of the unhappy things in people's lives are partly due to bad luck.	.265	.250	.260
b. People's misfortunes result from the mistakes they make.			
3.a. One of the major reasons why we have wars is because people don't take enough interest in politics.			
b. There will always be wars, no matter how hard people try to prevent them.	.214	.147	.182
4.a. In the long run people get the respect they deserve in this world.			
b. Unfortunately, an individual's worth often passes unrecognized no matter how hard he tries.	.238	.344	.289
5.a. The idea that teachers are unfair to students is non-sense.			
b. Most students don't realize the extent to which their grades are influenced by accidental happenings.	.230	.131	.179
6.a. Without the right breaks one cannot be an effective leader.	.345	.209	.319
b. Capable people who fail to become leaders have not taken advantage of their opportunities.			
7.a. No matter how hard you try some people just don't like you.	.200	.262	.229
b. People who can't get others to like them don't understand how to get along with others.			
8.a. Heredity plays the major role in determining one's personality.			(Filler)
b. It is one's experiences in life which determine what they're like.			
9.a. I have often found that what is going to happen will happen.	.152	.172	.164
b. Trusting to fate has never turned out as well for me as making a decision to take a definite course of action.			
10.a. In the case of the well prepared student there is rarely if ever such a thing as an unfair test.			
b. Many times exam questions tend to be so unrelated to course work that studying is really useless.	.227	.252	.238
11.a. Becoming a success is a matter of hard work, luck has little or nothing to do with it.			
b. Getting a good job depends mainly on being in the right place at the right time.	.391	.215	.301
12.a. The average citizen can have an influence in government decisions.			
b. This world is run by the few people in power, and there is not much the little guy can do about it.	.313	.222	.265
13.a. When I make plans, I am almost certain that I can make them work.			
b. It is not always wise to plan too far ahead because many things turn out to be a matter of good or bad fortune anyhow.	.252	.285	.271
14.a. There are certain people who are just no good.			(Filler)
b. There is some good in everybody.			



TABLE 1--Continued

Item	Biserial item correlations		
	200 M	200 F	400 M + F
15.a. In my case getting what I want has little or nothing to do with luck.			
<u>b.</u> Many times we might just as well decide what to do by flipping a coin.	.369	.209	.288
16.a. Who gets to be the boss often depends on who was lucky enough to be in the right place first.	.295	.318	.307
b. Getting people to do the right thing depends upon ability, luck has little or nothing to do with it.			
17.a. As far as world affairs are concerned, most of us are the victims of forces we can neither understand, nor control.	.313	.407	.357
b. By taking an active part in political and social affairs the people can control world events.			
18.a. Most people don't realize the extent to which their lives are controlled by accidental happenings.	.258	.362	.310
b. There really is no such thing as "luck."		(Filler)	
19.a. One should always be willing to admit mistakes.		(Filler)	
b. It is usually best to cover up one's mistakes.			
20.a. It is hard to know whether or not a person really likes you.	.255	.307	.271
b. How many friends you have depends upon how nice a person you are.			
21.a. In the long run the bad things that happen to us are balanced by the good ones.	.108	.197	.152
b. Most misfortunes are the result of lack of ability, ignorance, laziness, or all three.			
22.a. With enough effort we can wipe out political corruption.			
<u>b.</u> It is difficult for people to have much control over the things politicians do in office.	.226	.224	.227
23.a. Sometimes I can't understand how teachers arrive at the grades they give.	.275	.248	.255
b. There is a direct connection between how hard I study and the grades I get.			
24.a. A good leader expects people to decide for themselves what they should do.		(Filler)	
b. A good leader makes it clear to everybody what their jobs are.			
25.a. Many times I feel that I have little influence over the things that happen to me.	.521	.440	.480
b. It is impossible for me to believe that chance or luck plays an important role in my life.			
26.a. People are lonely because they don't try to be friendly.			
<u>b.</u> There's not much use in trying too hard to please people, if they like you, they like you.	.179	.227	.195
27.a. There is too much emphasis on athletics in high school.		(Filler)	
b. Team sports are an excellent way to build character.			
28.a. What happens to me is my own doing.			
<u>b.</u> Sometimes I feel that I don't have enough control over the direction my life is taking.	.331	.149	.238
29.a. Most of the time I can't understand why politicians behave the way they do.	.004	.211	.109
b. In the long run the people are responsible for bad government on a national as well as on a local level.			

Note.—Score is number of underlined items.

TABLE 2  
INTERNAL-EXTERNAL CONTROL TEST DATA: RELIABILITY AND DISCRIMINANT VALIDITY

Sample	Type	N	Sex	r	Source
Internal consistency					
Ohio State University Elementary psychology students Sample 1	Split half Spearman-Brown	50	M	.65	
		50	F	.79	
		100	Combined	.73	
	Kuder-Richardson	50	M	.70	
		50	F	.76	
		100	Combined	.73	
Ohio State University Elementary psychology students	Kuder-Richardson	200	M	.70	
		200	F	.70	
		400	Combined	.70	
National stratified sample Purdue opinion poll 10th, 11th, and 12th grades	Kuder-Richardson	1000	Combined M & F approxi- mately Equal Ns	.69	Franklin (1963)
Test-retest reliability					
Ohio State University Elementary psychology students	1 month Group administration	30	M	.60	
		30	F	.83	
		60	Combined	.72	
Prisoners Colorado Reformatory	1 month	28	M	.78	Jessor (1964) <sup>a</sup>
Ohio State University Elementary psychology students	2 months 1st group administra- tion	63	M	.49	
		54	F	.61	
		117	Combined	.55	
Correlation with Marlowe-Crowne Social Desirability Scale					
Ohio State University Elementary psychology students		166	M	-.16	
		140	F	-.32	
		306	Combined	-.21	
Ohio State University Elementary psychology students		136	M	-.22	Schwarz (1963)
Ohio State University Elementary psychology students		180	F	-.12	Strickland (1962)
Ohio State University Elementary psychology students		103	M	-.17	Watt (1962)
		77	F	-.35	
		180	Combined	-.29	
Kansas State University Elementary psychology students		113	45M, 68F Combined	-.28	Ware (1964) <sup>a</sup>
Ohio Federal prisoners Ages 18-26, 8th grade plus reading		80	M	-.41	Ladwig (1963)

TABLE 2—Continued

Sample	Type	N	Sex	r	Source
Correlation with intellectual measures					
Ohio State University Elementary psychology students	Ohio State Psychological exam.	107	F	-.09	Strickland (1962)
Ohio State University Elementary psychology students	Ohio State Psychological exam.	26	M	.03	Cardi (1962)
		46	F	-.22	
		72	Combined	-.11	
Ohio Federal prisoners Ages 18-26, 8th grade plus reading	Revised beta IQ	80	M	.01	Ladwig (1963)

<sup>a</sup> Personal communication.

flect differences in testing conditions. A correlation of  $-.22$  represents the median for the different samples of college students where males and females are combined.

The unusually high correlation between the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale and the I-E scores for the prisoner population is probably best understood in terms of the testing conditions. These prisoners were tested shortly after entering the reformatory in the admission building during the same period of time when they were receiving other classification tests. They were told that the test was not being given for administrative but experimental purposes and that the test scores would not become part of their permanent records. It is doubtful, however, that many of them believed these instructions. This interpretation tends to be supported (see Table 3) by the fact that the mean score for these prisoners was significantly lower than for college students although one might naturally expect them to be more external than the college student population.

Both the Strickland (1962) sample and Ladwig's (1963) sample of male prisoners show negligible correlations with intelligence. Cardi's (1962) sample, however, suggests a somewhat different relationship for male and female and is consistent with earlier studies of the 60-item scale and the James-Phares scale. In any case, the correlations with intelligence are low.

Means and standard deviations of the I-E scores for a variety of populations are given in Table 3. As in Table 2, if no other source is given the data have been obtained by the author. Appendix B provides cumulative frequencies for 575 males and 605 females of the Ohio State sample. This sample reported in Table 3 and in the appendix includes tests obtained at different times of the year over a 2-year period in a variety of experiments. In all cases, however, the test was given in group administration in psychology classes and does not overlap other samples reported in Table 3.

Sex differences appear to be minimal except in the case of the University of Connecticut sample. In this sample the means tend to be somewhat higher generally than in Midwestern samples, but it is not clear whether this is in fact a sectional difference or results from other factors of selection or testing. One important difference between the University of Connecticut sample and the others was the large size of the University of Connecticut classes, with 303 subjects comprising a single class. The difference between male and female means for this sample was significant.

Although the college Negro population was obtained from psychology classes in an equivalent fashion to the other college samples, it does appear to be slightly more external than the Midwestern college sample but not more external than the University of Connecticut sample. However,

TABLE 3  
MEANS AND STANDARD DEVIATIONS OF I-E SCORES FOR SAMPLES OF SEVERAL POPULATIONS

Sample	Testing Conditions	N	Sex	Mean	SD	Source
Ohio State University Elementary psychology stu- dents (combined samples)	Group	575	M	8.15	3.88	
	Experimental	605	F	8.42	4.06	
		1180	Combined	8.29	3.97	
Kansas State University Elementary psychology stu- dents	Group	45	M	7.71	3.84	Ware (1964) <sup>a</sup>
	Experimental	68	F	7.75	3.79	
		113	Combined	7.73	3.82	
University of Connecticut Elementary psychology stu- dents	Group	134	M	8.72	3.59	
	Experimental	169	F	9.62	4.07	
		303	Combined	9.22	3.88	
Florida State University Negro students, psychology classes	Group	116	Combined	9.05	3.66	Gore and Rotter (1963)
	Experimental		62M, 54F			
Peace Corps trainees (three programs combined)	Group	122	M	6.06	3.51	
	Assessment	33	F	5.48	2.78	
		155	Combined	5.94	3.36	
Prisoners, age 18-26	Individual					
8th grade plus reading	Experiment (?)	80	M	7.72	3.65	Ladwig (1963)
Columbus, Ohio 12th grade, college appli- cants	Small groups (3-12)	41	M	8.46	3.89	Stack (1963)
	Experimental		F	7.31	3.64	
			73	Combined	7.96	
National stratified sample, Purdue opinion poll 10th, 11th, and 12th grades	Various	1000	Combined M & F	8.50	3.74	Franklin (1963)
			Approximately equal Ns			
18-year-old subjects from Boston area	Individual	32	M	10.00	4.20	Crowne and Conn (1965) <sup>a</sup>
		25	F	9.00	3.90	
		57	Combined	9.56	4.10	

<sup>a</sup> Personal communication.

significant differences between Negroes and whites in mean I-E scores were obtained by Lefcourt and Ladwig (1965) with comparable samples. They used 60 white and 60 Negro inmates from two correctional institutions who were not significantly different in social class, age, intelligence, or reason for incarceration. Negroes were significantly more external (Means, 8.97) than white offenders (Means, 7.87).

The very low scores for Peace Corps volunteers can be accounted for in two possible ways. The data do not allow determination for which variable was playing the greater role. As a select group we

would expect from a validity point of view that a group of Peace Corps volunteers would be highly internal overall, and, in fact, they were. However, the test was given in three different training groups as part of an assessment battery, and the subjects knew that scores on this as well as other tests would determine in part whether or not they would be judged to be acceptable for appointment as Peace Corps volunteers and sent overseas on assignment. It seems natural that they would interpret the internal response as more desirable under these circumstances. Whether in fact Peace Corps volunteers are more internal than unselected college students will have

to be determined under comparable testing conditions.

White we would expect Peace Corps trainees to be more internal than unselected college students, we would also expect that young male prisoners, most of whom were incarcerated for car stealing, would be more external. This is clearly not the case. However, more internal mean scores can be accounted for on the basis of the high correlation with social desirability under the particular testing conditions (see previous discussion). There seems to be little doubt that scores on this test, as on all personality measures, can be significantly affected by the testing conditions.

The Franklin sample of high school students taken from the Purdue Opinion Poll differs on two important grounds from the samples of Crowne and Conn<sup>2</sup> and Stack (1963). One difference lies in the fact that the administration procedures are essentially unknown and vary from school to school for the Purdue Opinion Poll sample, but probably include many instances where the tests were administered by the pupils' own teachers or principals. Secondly, and more important, is the fact that the Purdue Opinion Poll is an anonymous poll in contrast to all our other samples in which the subject's name is recorded.

While the Stack sample appears to agree with the anonymous Franklin sample, they are not actually comparable. The Stack study was concerned with reactions to acceptance and rejection for college admission, and his sample was drawn from a group of subjects all of whom were applying for college. The Crowne and Conn sample was drawn from a follow-up of the subjects studied by Sears, Maccoby, and Levin (1957). They were all about 18 years of age, a few were freshmen in college, a few had dropped out of school, but most were seniors in high school.

In summary, it seems most logical that the somewhat higher external scores obtained by Crowne and Conn would be more characteristic of unselected high school students who are given a test under experi-

mental conditions by an examiner who does not have other authority relationships to them. The difference between the Stack sample and the Crowne and Conn sample suggests that students in high school seeking to go to college are more internal than is an unselected high school population.

This interpretation is supported in fact by one of Franklin's (1963) findings that among his subjects those students who intended to go on to college were significantly more internal than those who did not so intend.

#### *Additional Test Characteristics*

Two factor analyses have been completed. The first, based on the same 400 cases for which the item correlations are given in Table 1, indicated that much of the variance was included in a general factor. Several additional factors involved only a few items, and only a small degree of variance for each factor could be isolated. These additional factors, however, were not sufficiently reliable to suggest any clear-cut subscales within the test. Franklin (1963) also factor analyzed his 1,000 cases of high school students and obtained essentially similar results. All of the items loaded significantly on the general factor which accounted for 53% of the total scale variance.

In considering discriminant validity, the question of the relationship of the scale to adjustment comes up. Theoretically, one would expect some relationship between internality and good adjustment in our culture but such a relationship might not hold for extreme internal scores. However, there is clearly an interaction between internality and experience of success. The internal subject with a history of failure must blame himself. In regard to the other end of the distribution, externality may act as an adequate defense against failure, but very high scores toward the external end may suggest, at least in our culture, a defensiveness related to significant maladjustment. Extreme scores which were also true scores would suggest a passivity in the face of environmental difficulties,

<sup>2</sup> Personal communication, 1965.

which, at least for many subjects, would result in maladjustment in our society.

In substance, the relationship between I-E scores and adjustment would not be a linear or a clear one from a theoretical point of view. We might expect seriously maladjusted groups to have more variability on I-E scores and probably more frequently to have high scores in the direction of externality. Within a relatively homogeneous (normal) group such as unselected college students or high school students theoretical expectation would be for a low linear correlation.

Several samples of Ohio State elementary psychology students have been examined for the relationship between the I-E scale and the Rotter Incomplete Sentences Blank (Rotter & Rafferty, 1950). In general, linear correlations have not been significant, and, while some curvilinear correlations have been significant, they are not U-shaped distributions and cannot be explained simply. Ware (1964)<sup>3</sup> found a correlation of .24 between the I-E scale and the Taylor Manifest Anxiety scale for his 111 subjects (significant at the 5% level). Efran (1963) used a shortened form of the Taylor Manifest Anxiety scale and of the I-E scale and examined the relationship for 114 combined male and female tenth-, eleventh-, and twelfth-grade high school students. His obtained correlation was .00.

In summary, the test shows reasonable homogeneity or internal consistency, particularly when one takes into account that many of the items are sampling a broadly generalized characteristic over a number of specific or different situations. However, at least with the relatively homogeneous sample studied the test is limited in ability to discriminate individuals. Other populations may provide a greater spread of scores but for college students in the middle 50% of the distribution the test is more suitable for investigations of group differences than for individual prediction. Whether or not a more refined measure of such a broad characteristic can be developed is an open question. Relationships

with such test variables as adjustment, social desirability or need for approval, and intelligence are low for the samples studied and indicate good discriminant validity.

#### *Multimethod Measurement*

Campbell and Fiske (1959) have indicated the importance of multimethod measurement in the determination of construct validity of personality tests. Earlier studies with the 60-item scale of the forced-choice I-E test typically produced correlations between .55 and .60 with the earlier James-Phares Likert-type scale. The largest sample studied was that of Blackman (1962), who obtained a correlation of .56 for his 151 elementary psychology student subjects. Florence Johnson (1961) obtained a correlation of .58 for 120 subjects.

Two studies of nonquestionnaire approaches to the measurement of internal-external control have been made with the 23-item scale. Adams-Webber (1963) compared the forced-choice I-E scores with scores from a story-completion test. The story beginnings involved a central character who initiates an "immoral" course of action. Scoring was based upon whether the consequences of this act in the story completions appeared to follow from the individual's behavior or were caused by it or were more a function of external conditions or agents. Judges rated story endings from a crude manual. Adams-Webber analyzed his data by dividing his 103 subjects into groups based on the number of external endings for his three story completions. Analysis of variance indicated a highly significant difference among the groups ( $p = <.001$ ). The "projective" test of tendency to see punishment for moral transgression as being externally imposed or as being the result of the immoral behavior was significantly related to I-E scale scores.

In a study of academic failure, Cardi (1962) developed a measure of internal-external control from a semistructured interview which ranged from 35 minutes to an hour. Judges' ratings following a man-

<sup>3</sup> Personal communication, 1964.

ual were correlated with I-E scale scores obtained at an earlier time and independently of the interview. As in the Adams-Webber study the judges' ratings were satisfactorily reliable. She obtained a biserial correlation of .61 ( $p = <.002$ ) for her 25 subjects between subjects rated high or low from the interview data and I-E scale scores. The variable being studied here is capable of reliable measurement by a variety of test methods.

#### *Social Class Differences in Internal-External Control*

When the Warner scale based on father's occupation was used, studies of the Ohio State samples of elementary psychology students did not show significant social-class differences. However, the college student population utilized was highly homogeneous. Similarly, Gore and Rotter (1963) failed to find significant social-class differences in a somewhat lower social class but similarly homogeneous grouping at a southern Negro college. Studies with younger or noncollege age samples, however, have shown differentiation. Franklin (1963) recorded a significant relationship between higher socioeconomic class and internality based on his national stratified sample of 1,000 cases. Battle and Rotter (1963), using Negro and white sixth- and eighth-grade children and a projective type test, did find a significant social-class effect with race and intellectual level controlled. There was also a significant effect for race, but most of the variance was accounted for by an interaction in which the lower-class Negroes were considerably more external than the groups of middle-class Negroes or upper- or lower-class whites. This finding is similar to the Lefcourt and Ladwig (1965) study of Negro and white prisoners, most of whom were lower socioeconomic class.

#### *Political Affiliation*

One analysis of the relationship of the test to political identification has been made. This study included 114 Ohio State elementary psychology college students. No significant differences were found in the mean scores of 49 students who identi-

fied themselves as Republican, 20 who identified themselves as Democrats, and 45 who said they were independent or not identified with either major party. With the earlier 60-item scale Johnson (1961) found no significant differences in I-E scale scores between 73 college student supporters of Nixon and 47 supporters of Kennedy. However, such results may not be typical of another geographical area where there are sharper differences in political liberalism between the two major parties.

#### *Children's Tests of Internal-External Control*

Three measures of internal-external control for children have been devised. The first of these by Bialer (1961) was modified from the James-Phares scale. It is a 23-item questionnaire with yes-no responses. With younger children the items are read, and the child answers yes or no. A typical item is, "Do you really believe a kid can be whatever he wants to be?"

Crandall, Katkovsky, and Preston (1962) developed a scale (Intellectual Achievement Responsibility—IAR) for "self-responsibility" in achievement situations. The items dealt with whether or not the child felt that he, rather than other persons, usually caused the successes and failures he experienced in intellectual achievement situations. The child chose between alternatives as in the following example: "Suppose you did better than usual in a subject at school. Would it probably happen (a) because you tried harder, or (b) because someone helped you?"

A third test for children, more projective in nature, was developed by Battle and Rotter (1963). This test presented the subject with six situations modeled on the Rosenzweig picture frustration approach. The child was told how he would fill in the balloon, as in comic strips, for an outline drawing: for example, where one child is saying, "How come you didn't get what you wanted for Christmas?". A reliable scoring manual for this test was developed. This projective measure correlated significantly (.42) with the Bialer questionnaire in a group of 40 white and Negro children.

Data obtained from all three of these tests will be referred to in the following section.

PERSONAL CORRELATES OF A GENERALIZED EXPECTANCY FOR INTERNAL-EXTERNAL CONTROL:  
CONSTRUCT VALIDITY OF THE I-E MEASURES

*Performance in Controlled Laboratory Tasks*

The first investigations of individual differences in the I-E variable were made in connection with learning or performance tasks in which skill and chance instructions were given. Phares (1957) obtained prediction bordering on significance for 13 chance-oriented items for individual differences in the size of the increments or decrements following success and failure and in the frequency of unusual shifts within conditions: that is, those shifts in expectancy where the subject raises his expectancy after a failure or lowers it after a success.

James (1957), in the previously cited experiment, found low but significant prediction with revised scale and individual differences *within* each condition. In each case the behavior of externals differed from that of internals in the same way that the overall population differed under chance instructions as compared with skill instructions. James found that the size of increments and decrements in expectancies following reinforcement, the frequency of unusual shifts, the tendency to generalize from one task to another, and the number of trials to extinction were significantly related to his questionnaire of internal-external control.

Later studies using task differences rather than instructions and in some cases other types of tasks have not been as successful as James in predicting individual differences within conditions using either the James-Phares scale or the more recent I-E scale. More consistent prediction has been made of the frequency of unusual shifts during a controlled reinforcement sequence. Several investigations have found this difference to be significant or near significant and the trend is always in the

same direction, namely, that externals tend to produce more unusual (or gambler's fallacy) shifts. Battle and Rotter (1963) also found that the Bialer scale significantly predicted the number of unusual shifts for sixth- and eighth-grade Negro and white children.

Liverant and Scodel (1960) examined the preferences for bets in a dice-throwing situation using the earlier 60-item version of the I-E scale. They found that subjects scoring toward the internal end of the scale tended to prefer intermediate probability bets or extremely safe bets over the long shots and that they tended to wager more money on safe as against risky bets when compared to those subjects scoring at the external end of the continuum.

In general, individual prediction in competitive laboratory situations for college students has been only partially successful. Apparently, the rather narrow range of internal-external control attitudes in college students and the strong situational determination of the competitive laboratory tasks limits prediction. The behavior most susceptible to individual prediction is that which deals most directly with risk taking and expectancies of the real influence of luck as demonstrated by belief in the gambler's fallacy.

*Attempts to Control the Environment*

In the following sections for the sake of brevity subjects in the upper half of the distribution of scores on the I-E scale or other measures will be referred to as externals and those in the lower half as internals. It should be made clear that we are dealing here with only one variable affecting behavior and that we are *not* implying a typology of any kind. In fact, in some of the studies involving college populations those subjects being characterized as relatively more external may in fact be more internal on the average than the mean of the population at large.

Perhaps the most important kind of data to assess the construct validity of the internal-external control dimension involves the attempts of people to better their life conditions, that is, to control their environment in important life situations. It is in



this sense that the I-E scale appears to measure a psychological equivalent of the sociological concept of alienation, in the sense of powerlessness. The first study of this type was undertaken by Seeman and Evans (1962), who employed a revision of the 60-item I-E scale not too different from the later-developed 23-item scale. They investigated the behavior of patients in a tuberculosis hospital, measuring how much they knew about their own condition, how much they questioned doctors and nurses about their own condition, and how satisfied they were with the amount of feedback they were getting about their medical status. They used 43 matched pairs of white male patients, each pair being matched for occupational status, education, and ward placement. As hypothesized, they found that the internals knew more about their own condition, questioned the doctors and nurses more (according to doctors' and nurses' independent ratings), and expressed less satisfaction at the amount of feedback or the information they were getting about their condition from the hospital personnel.

Seeman (1963) followed this study with one of reformatory inmates, investigating memory for various kinds of information which they were exposed to in incidental fashion. He found a significant correlation, independent of intelligence, between internality-externality and the amount of information remembered about how the reformatory was run, parole, and long-range economic facts which might affect the persons after they left the reformatory.

Gore and Rotter (1963) obtained signed commitments from students at a southern Negro college regarding activities to be undertaken during vacation in behalf of the civil rights movement. Students who were willing to take part in a march on the state capitol or to join a freedom riders' group were clearly and significantly more internal than those who were only willing to attend a rally, were not interested in participating at all, or avoided even filling out the requested form. Since these were all-Negro students who must have had high involvement in the integration issue, the willingness of some to take part in active

attempts to change, and others not to, must have been related to their own generalized expectancy that their behavior could, in fact, effect a change in the prejudice which surrounded them as well as other variables. While this study had strong face validity, in that the students who signed up for these activities expected to take part in them, no follow-ups were made as to whether or not they actually did take part. A study by Strickland (1965) investigated activists in a Negro civil rights movement in a different state in comparison to Negroes matched for education and socioeconomic status who did not take part in such issues. She again found a significant difference with the activists more internal on the I-E scale.

Phares (1965) in a more stringent test of a generality of internal-external control attitudes selected two samples, one internal and one external, on the I-E scale but matched for the attitudes towards maintaining fraternities and sororities on campus. He instructed both groups to act as experimenters to change the attitudes of other students. He found, as hypothesized, that his internal subject-experimenters were significantly more successful in changing attitudes of others than the external subject-experimenters, who did not differ significantly in the amount of change achieved from a control group who were not subject to any influence condition.

In two separate studies the author has investigated the relationship between petition signing and internal-external control. In both instances, subjects were given the opportunity to sign petitions pro or con some issue such as Red China's being admitted to the United Nations or pro or con postseason football games, on the pretext that only by providing both alternatives could the petitions be passed out in classes. It was hypothesized that internality on the test would relate to signing the petitions in either direction versus nonsigning. In both cases, the I-E scale failed to predict who would be signers and who would not. Whether or not the signing of a petition under classroom conditions involves other variables which were not taken into account and masked any internal-external

control variance was not clear. In any case, the test failed to predict petition signing under these conditions.

A recent investigation in this area involves a different cultural population. Seeman (1964)<sup>4</sup> studied workers in Sweden with a translated version of the I-E scale. Seeman's results seem to point clearly to the fact that membership in unions versus nonmembership, activity within the union, and general knowledge of political affairs were all significantly related to internality. Correlations were low but significant and held up when controlled for variables such as education, age, and income.

Perhaps related to this feeling that one can control the environment is also a feeling that one can control himself. Some studies of the relationship of internal-external control to smoking perhaps are relevant. Straits and Sechrest (1963) found that non-smokers were significantly more internal than smokers, and James, Woodruff, and Werner (1965) replicated that finding and in addition reported that following the Surgeon General's report, among male smokers, those who quit and did not return to smoking in a specified period of time were more internal than those who believed the report but did not quit smoking. The difference was not significant for females who apparently were motivated by other variables including, for example, the tendency to gain weight when not smoking.

This group of studies lends strong and relatively consistent support to the hypothesis that a generalized expectancy—that one can affect the environment through one's own behavior—is present in at least two different cultures, can be reliably measured, and is predictive of logical behavioral construct referents.

While significant correlations have been referred to throughout this section, it should be made clear that for the most part they are low and leave room for much in the way of specific attitudes in the particular areas of behavior that were investigated. Perhaps some explanation may be called for here for the fact that variance due to the specific situation was not ac-

counted for by the two factor analyses of the test. In the factor analyses done by the author, several factors involving small but significant variance were isolated, each involving only two or three items with significant loadings. These factors, however, were highly specific and did not constitute broad enough *subareas* to appear useful to the author. It must also be remembered that most items involving achievement had to be dropped from the scale because of their apparently great susceptibility to social desirability influence.

#### *Internal-External Control and Achievement Motivation*

It would seem a logical extension of the notion of internal-external control that those at the internal end of the scale would show more overt striving for achievement than those who felt they had little control over their environment. However, there are two limitations on the potential strength of this relationship, particularly as it applies to college students or adults. One of these is that among college students and adults, particularly with males, there are more defensive externals or people who have arrived at an external view as a defense against failure but who were originally highly competitive. Many such people still maintain striving behavior in clearly structured competitive situations but defensively account for failures by expressed external attitudes. The other limitation is one of specificity in that internal-external control attitudes are obviously not generalized across the board, and in the highly structured academic achievement situation there is probably more specificity determining response than in other kinds of situations. With children who have less experience in the competitive academic situation, a higher relationship could be anticipated than with a select population of college students.

The Crandall et al. (1962) scale (IAR) developed for use with children is specific to the achievement area and Crandall et al. did find free play achievement behavior and achievement test scores in boys but not in girls related to test scores. Neither the Children's Manifest Anxiety scale nor the

<sup>4</sup> Unpublished manuscript.

Thematic Apperception Test (TAT) achievement measure predicted either boys' or girls' achievement behavior.

Cellura<sup>5</sup> found a direct relationship between the SRA academic achievement test, with IQ partialled out, of lower socioeconomic status boys and the IAR scale. Crandall's subjects were predominantly middle class, and Cellura's were all in Hollingheads' fourth and fifth categories.

In Franklin's (1963) study of high school students involving the national stratified sample of 1,000, he hypothesized 17 relationships of the I-E scale to *reported* evidences of achievement motivation. These included such things as early attempts to investigate colleges, intention to go to college, amount of time spent doing homework, parents' interest in homework, etc. He found a significant relationship in the predicted direction in 15 of his 17 relationships.

A study by Efran (1963) produced an indirect but extremely interesting indication of the relationship between striving for achievement and internal-external control. Using a balanced-order controlled procedure he studied high school students' tendency to forget (repress) failures versus successes and found that the tendency to forget failures was significantly related to scores towards the internal end of the dimension. It is possible that the functional value of a defensive tendency towards externality is indicated by these findings. The results suggest that the external has less need to "repress" his failures since he has already accepted external factors as determining his success and failure to a greater extent than those subjects scoring as more internal on the I-E control scale.

A study by Rotter and Mulry (1965) also supports the stronger motivation of internals in achievement situations. In this study, 120 male and female unselected subjects were placed in an angle-matching situation of extreme difficulty. Half of the subjects were instructed that the task was so difficult as to be chance determined and half that it was difficult but that previous

data had shown that some people were very good at it. All subjects were then given eight trials of which 75% were positively reinforced, followed by an extinction series of no correct answers until their verbalized expectancies reached 1 or 0 for two consecutive trials. Within the skill and chance groups, subjects were divided into internals and externals at the median. Decision time was measured for all subjects from the time they were given the sample for judging until they selected a standard. The subject was unaware that he was being timed. Analysis of variance produced a significant interaction. Internals took longer to decide on a matching standard under skill conditions than did externals but took a shorter time under chance conditions than did externals. Most of the difference was attributed to the internals who had very long decision times under skill conditions and very short times under chance conditions, these being significantly different. The externals took longer under chance conditions than under skill conditions but the difference was not significant. The result not only shows the greater involvement of internals under skill conditions but in general suggests that internals tend to value reinforcements for skill much more than chance, and if the opposite cannot be said for the more external subjects of this study, it is at least clear that there is no significant differentiation for them.

In summary, the expected relationship between the tendency to perceive what happens to a person as dependent upon his own actions and greater motivation in achievement is generally supported although prediction was not consistent for boys and girls using the Crandall et al. scale with children.

#### *Internal-External Control and Resistance to Subtle Suggestion*

One other area of construct validity has been investigated in some depth. This involves the variables of independence, suggestibility, and conformity as related to internal-external control. It seems that internals would be more resistive to manipulation from the outside if, in fact, they are aware of such manipulation. If they were aware, they would feel deprived of some of

<sup>5</sup>Unpublished manuscript, "Internality as a determinant of academic achievement in low SES adolescents," Syracuse University, 1963.

their control of the environment. Externals expecting control from the outside would be less resistive. One special consideration here, however, is in the area of conformity. If the internally oriented person perceives that it is to his advantage to conform he may do so consciously and willingly without yielding any of his control. It is only where it might be clearly to his disadvantage that he would resist conformity pressures.

An investigation of the latter hypothesis was carried out by Crowne and Liverant (1963). They studied unselected college students, dividing them at the median into internals and externals and observing them in an Asch conformity situation. Under one set of conditions the usual Asch instructions were used. In the second set of conditions, subjects were given a certain amount of money and allowed to bet on each of their judgments. Subjects could choose to bet or not to bet and could determine the amount they were willing to bet on each judgment. In the normal Asch situation, there were no differences between internals and externals in the amount of yielding. However, under betting conditions the internals yielded significantly less than the externals. They also bet more on themselves when going against the majority than did externals on their independent trials. The internals had no significant differences between their bets on conforming and independent trials, but the externals bet significantly less on independent trials than they did on trials on which they yielded.

Other tests of the tendency to yield to external influence were obtained from studies of Strickland (1962) and Getter (1962) relating scores on the I-E scale to verbal conditioning. On the basis of a thorough postexperimental interview, Strickland divided her subjects into those who were aware of the reinforcement contingency and those who were not. In addition, of those who were aware she divided those who conditioned from those who did not. While she found no overall relationship between conditionability and I-E scale scores, she did find large and significant differences between those subjects who

were aware and did not condition and those subjects who were aware and did condition. As expected, the subjects who were aware and did not condition were considerably more internal than those who were aware and did condition.

The study by Getter involving a somewhat different technique produced a fairly large number of latent conditioners. That is, subjects who showed no significant evidence of conditioning during the training trials, but during extinction when no reinforcement was given, showed a significant rise in the reinforced response. Again, these subjects were significantly more internal than either subjects who did not show such latent conditioning among non-conditioners or who conditioned during the training trials.

Both of these studies suggest a kind of negativism to external manipulation on the part of internals. However, a study by Gore (1962) helps to clarify this issue. Gore used an experimenter influence paradigm in which she presented TAT cards to three groups of subjects, ostensibly to determine which cards produced longer stories. One condition involved overt influence in which she specified which card she thought was the best. The second condition involved subtle influence in which she presented the same card, saying to the subjects and smiling, "Now let's see what you do with *this* one." The third condition was a control condition of no influence. She also used unselected subjects dividing them at the median into internals and externals. Her results showed no significant differences between internals and externals under the overt suggestion condition and control condition, but under the subtle suggestion condition the internals produced significantly shorter stories than did externals and significantly shorter stories than did control subjects in the no suggestion condition. It is under the subtle suggestion conditions they reacted by telling shorter stories or were, in fact, negativistic. However, in the overt condition, there were no traces of this negativism. Apparently, when given the conscious choice the internal is not resistive. However, when he is aware that an attempt is being made to

subtly manipulate him he does become resistive.

The four studies taken as a whole support one another. The individual who perceives that he does have control over what happens to him may conform or may go along with suggestions when he chooses to and when he is given a conscious alternative. However, if such suggestion or attempts at manipulation are not to his benefit or if he perceives them as subtle attempts to influence him without his awareness, he reacts resistively. The findings have considerable significance for the general area of persuasion and propaganda.

#### *Antecedents of Internal-External Attitudes*

Relatively little work has been done on antecedents for developing attitudes of internal versus external control. The consistent indication that lower socioeconomic level groups are more external allows for a number of alternative explanations. Graves (1961) predicted and found differences among Ute Indians, children of Spanish-American heritage, and whites in an isolated triethnic community. As he expected the Indians are most external, the Spanish-Americans in the middle, and the whites more internal. The implication is for direct cultural teaching of internal-external attitudes since, in fact, the Spanish-Americans were financially more deprived than the Indians although it is true that the Indians who were partially supported by the government had fewer occupational outlets. In support of this interpretation of the influence of direct teaching, Shirley Jessor (1964)<sup>6</sup> found a correlation of .38 between mothers' coded answers to interview questions of internal-external attitudes and responses of their high school children to a 23-item questionnaire similar to the 23-item scale described here. Her sample included 81 pairs drawn from the same cross-cultural sample.

In the previously cited study by Battle and Rotter (1963), the highly external group was the low-socioeconomic-level Negro group in contrast to middle-class Negroes or whites of either lower- or middle-class identification. Interestingly enough,

within this group there was a significant relationship between intelligence and externality. This relationship was counter to the socioeconomic level findings. It was the more intelligent Negro children in the lower socioeconomic level who were the most external. The findings are based on a small *N* and may be regarded as only suggestive. However, what they imply is that the perception of limited material opportunities and of powerful external forces is one variable making for an external attitude. Similarly, Cellura (See Footnote 5) found that with both the Bialer scale and the Crandall et al. IAR scale the parents of the more external children had significantly lower education levels.

One investigation with college student subjects attempted to relate orthodoxy of religious beliefs to internal-external control (Rotter, Simmons, & Holden, 1961<sup>7</sup>) using the McLean scale which measures belief in the literalness of the Bible. No relationship was found. With other college student groups there were no significant differences between individuals of one religious faith versus another. Interviews with individual subjects in a college population at least suggest that religion may well have a role in the development of internal or external attitudes. However, it is the specific emphasis that is placed upon the role of external fatalistic determination by parents which is more likely to determine the attitude than the abstract doctrines of the sect. These studies bearing on the problem of antecedents of internal-external beliefs are indirect, and work needs to be done in this area of investigation. One obvious antecedent worthy of study would be the consistency of discipline and treatment by parents. Clearly it would be expected that unpredictable parents would encourage the development of attitudes of external control.

#### SUMMARY

The studies reported here represent an unusually consistent set of findings. For most findings there are replications sometimes in other laboratories, sometimes with other kinds of populations, and sometimes

<sup>6</sup> Personal communication, 1964.

<sup>7</sup> Unpublished manuscript, 1961.

with different methods of measurement and techniques of producing condition or situational effects. The broad findings are summarized below.

1. People in American culture have developed generalized expectancies in learning situations in regard to whether or not reinforcement, reward, or success in these situations is dependent upon their own behavior or is controlled by external forces, particularly luck, chance, or experimenter control, which are fairly consistent from individual to individual. If subjects perceive a situation as one in which luck or chance or experimenter control determines the reinforcements, then they are less likely to raise expectancies for future reinforcement as high following success, as if they perceived the reinforcement to be dependent upon skill or their own efforts. Similarly, they are less likely to lower expectancies as much after failure. They are less likely to generalize experiences of success and failure or expectancies of future reinforcement as much from one task to another similar task. The pattern of extinction is markedly different involving a reversal of the typical 100% versus 50% partial reinforcement findings. When perceived as skill determined, 100% reinforcement takes longer to extinguish than does 50% reinforcement. Finally, under conditions where they perceive the task as luck, chance, or experimenter controlled they are more likely to raise expectancies after a failure or to lower them after a success. In general, under skill conditions behavior of a subject follows what might be considered a more logical or commonsense model. It is particularly important that many of the learning paradigms utilized by psychologists are of the type where reward is experimenter controlled. These results suggest that generalizing "laws of learning" from such studies is a dangerous procedure. In substance, one main interpretation of these studies is that research in human learning should be understood or interpreted in light of the position on a continuum of internal to external control that the task and procedure will be perceived by the subjects.

2. Not only do subjects in general dif-

ferentiate learning situations as internally or externally determined but individuals differ in a generalized expectancy in how they regard the same situation. Such generalized expectancies can be measured and are predictive of behavior in a variety of circumstances. These characteristic differences in viewing behavior-reinforcement contingencies can be measured in children and adults by different methods with reasonably high intercorrelations between different methods of measurement.

3. Data are presented on one scale for measuring individual differences in generalized expectancy for internal-external control which has been used in the largest number of studies of this variable. This is a forced-choice 29-item scale including 6 filler items. Item analysis and factor analysis show reasonably high internal consistency for an additive scale. Test-retest reliability is satisfactory, and the scale correlates satisfactorily with other methods of assessing the same variable such as questionnaire, Likert scale, interview assessments, and ratings from a story-completion technique. Discriminant validity is indicated by the low relationships with such variables as intelligence, social desirability, and political liberalness. Differences in means of selected populations is generally a weak criterion of validity. Nevertheless, differences obtained for different types of populations are generally consistent with expectancies.

4. Most significant evidence of the construct validity of the I-E scale comes from predicted differences in behavior for individuals above and below the median of the scale or from correlations with behavioral criteria. A series of studies provides strong support for the hypotheses that the individual who has a strong belief that he can control his own destiny is likely to (a) be more alert to those aspects of the environment which provide useful information for his future behavior; (b) take steps to improve his environmental condition; (c) place greater value on skill or achievement reinforcements and be generally more concerned with his ability, particularly his failures; and (d) be resistive to subtle attempts to influence him.

## APPENDIX A

## INSTRUCTIONS FOR THE I-E SCALE

This is a questionnaire to find out the way in which certain important events in our society affect different people. Each item consists of a pair of alternatives lettered a or b. Please select the one statement of each pair (*and only one*) which you more strongly *believe* to be the case as far as you're concerned. Be sure to select the one you actually *believe* to be more true rather than the one you think you should choose or the one you would like to be true. This is a measure of personal belief; obviously there are no right or wrong answers.

Your answers to the items on this inventory are to be recorded on a separate answer sheet which is loosely inserted in the booklet. REMOVE THIS ANSWER SHEET NOW. Print your name and any other information requested

by the examiner on the answer sheet, then finish reading these directions. Do not open the booklet until you are told to do so.

Please answer these items *carefully* but do not spend too much time on any one item. Be sure to find an answer for *every* choice. Find the number of the item on the answer sheet and black-in the space under the number 1 or 2 which you choose as the statement more true.

In some instances you may discover that you believe both statements or neither one. In such cases, be sure to select the *one* you more strongly believe to be the case as far as you're concerned. Also try to respond to each item *independently* when making your choice; do not be influenced by your previous choices.

## APPENDIX B

TABLE B1

DISTRIBUTION OF I-E SCALE SCORES FOR 575 MALES AND 605 FEMALE OHIO STATE  
ELEMENTARY PSYCHOLOGY STUDENTS

Males <sup>a</sup>			Females <sup>b</sup>		
I-E score	<i>f</i>	Cum. %	I-E score	<i>f</i>	Cum. %
			21	1	100.00
20	1	100.00	20	1	99.83
19	1	99.83	19	3	99.67
18	4	99.65	18	7	99.17
17	10	98.96	17	10	98.02
16	10	97.22	16	8	96.36
15	10	95.48	15	17	95.04
14	15	93.74	14	23	92.23
13	31	91.13	13	37	88.43
12	32	85.74	12	31	82.31
11	32	80.17	11	42	77.19
10	49	74.61	10	42	70.25
9	53	66.09	9	64	63.31
8	73	56.87	8	53	52.73
7	52	44.17	7	50	43.97
6	52	35.13	6	66	35.70
5	41	26.09	5	37	24.79
4	43	18.96	4	42	18.68
3	29	11.48	3	37	11.74
2	22	6.43	2	22	5.62
1	10	2.61	1	8	1.98
0	5	0.87	0	4	0.66

<sup>a</sup>  $N = 575$ ; Mean = 8.15;  $SD = 3.88$ .

<sup>b</sup>  $N = 605$ ; Mean = 8.42;  $SD = 4.06$ .

## REFERENCES

- ADAMS-WEBBER, J. Perceived locus of control of moral sanctions. Unpublished master's thesis, Ohio State University, 1963.
- ANGYAL, A. *Foundations for a science of personality*. New York: Commonwealth Fund, 1941.

- ATKINSON, J. W. (Ed.) *Motives in fantasy action and society*. Princeton: D. Van Nostrand, 1958.
- BATTLE, ESTHER S., & ROTTER, J. B. Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. *Journal of Personality*, 1963, **31**, 482-490.
- BENXTON, R. C. Task, trial by trial score variability of internal versus external control of reinforcement. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1961.
- BIALER, I. Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality*, 1961, **29**, 303-320.
- BLACKMAN, S. Some factors affecting the perception of events as chance determined. *Journal of Psychology*, 1962, **54**, 197-202.
- CAMPBELL, D. T., & FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 1959, **56**, 81-105.
- CARDI, MIRIAM. An examination of internal versus external control in relation to academic failures. Unpublished master's thesis, Ohio State University, 1962.
- COHEN, J. *Chance, skill and luck*. Baltimore: Penguin Books, 1960.
- CRANDALL, V. J. Achievement. In Harold W. Stevenson et al. (Eds.), *National Society for the Study of Education Yearbook: Part I. Child psychology*. Chicago: Univer. Chicago Press, 1963.
- CRANDALL, V. J., KATKOVSKY, W., & PRESTON, ANNE. Motivational and ability determinants of young children's intellectual achievement behaviors. *Child Development*, 1962, **33**, 643-661.
- CROWNE, D. P., & LIVERANT, S. Conformity under varying conditions of personal commitment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, **66**, 547-555.
- CROWNE, D. P., & MARLOWE, D. *The approval motive*. New York: Wiley, 1964.
- EFRAN, J. S. Some personality determinants of memory for success and failure. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1963.
- FEATHER, N. T. Subjective probability and decision under uncertainty. *Psychological Review*, 1959, **66**, 150-164.
- FRANKLIN, R. D. Youth's expectancies about internal versus external control of reinforcement related to *N* variables. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, 1963.
- GETTER, H. Variables affecting the value of the reinforcement in verbal conditioning. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1962.
- GOONOW, JACQUELINE J., & PETTIGREW, T. F. Effects of prior patterns of experience upon strategies and learning sets. *Journal of Experimental Psychology*, 1955, **49**, 381-389.
- GOONOW, JACQUELINE J., & POSTMAN, L. Probability learning in a problem-solving situation. *Journal of Experimental Psychology*, 1955, **49**, 16-22.
- GORE, PEARL MAYO. Individual differences in the prediction of subject compliance to experimenter bias. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1962.
- GORE, PEARL MAYO, & ROTTER, J. B. A personality correlate of social action. *Journal of Personality*, 1963, **31**, 58-64.
- GRAVES, T. D. Time perspective and the deferred gratification pattern in a tri-ethnic community. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1961.
- HARLOW, H. F. The formation of learning sets. *Psychological Review*, 1949, **56**, 51-65.
- HOLDEN, K. B., & ROTTER, J. B. A nonverbal measure of extinction in skill and chance situations. *Journal of Experimental Psychology*, 1962, **63**, 519-520.
- JAMES, W. H. Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1957.
- JAMES, W. H., & ROTTER, J. B. Partial and 100% reinforcement under chance and skill conditions. *Journal of Experimental Psychology*, 1958, **55**, 397-403.
- JAMES, W. H., WOODRUFF, A. B., & WERNER, W. Effect of internal and external control upon changes in smoking behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 1965, **29**, 184-186.
- JOHNSON, FLORENCE Y. Political attitudes as related to internal and external control. Unpublished master's thesis, Ohio State University, 1961.
- LADWIG, G. W. Personal, situational and social determinants of preference for delayed reinforcement. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1963.
- LEFCOURT, H. M., & LADWIG, G. W. The American Negro: A problem in expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, **1**, 377-380.
- LINTON, HARRIET R. Dependence on external influence: Correlations in perceptions, attitudes and judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, **51**, 502-507.
- LIVERANT, S., & SCODEL, A. Internal and external control as determinants of decision making under conditions of risk. *Psychological Reports*, 1960, **7**, 59-67.
- MCCLELLAND, D., ATKINSON, J. W., CLARK, R. A., & LOWELL, E. L. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- MERTON, R. *Mass persuasion*. New York: Harpers, 1946.
- MERTON, R. Social structure and anomie. In *Social theory and social structure*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1949, 125-149.
- NETTLER, G. A measure of alienation. *American Sociological Review*, 1957, **22**, 670-677.
- PEPITONE, A. Attributions of causality, social attitudes and cognitive matching processes. In R. Taguiri & L. Petrillo (Eds.), *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1958. Pp. 258-276.



- PHARES, E. J. Expectancy changes in skill and chance situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, **54**, 339-342.
- PHARES, E. J. Perceptual threshold decrements as a function of skill and chance expectancies. *Journal of Psychology*, 1962, **53**, 399-407.
- PHARES, E. J. Internal-external control as a determinant of amount of social influence exerted. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, **2**, 642-647.
- PIAGET, J. *The child's conception of physical causality*. New York: Harcourt, Brace, 1930.
- RIESMAN, D. *Individualism reconsidered*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1954.
- ROTTER, J. B. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1954.
- ROTTER, J. B. The role of the psychological situation in determining the direction of human behavior. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: Univer. Nebraska Press, 1955. Pp. 245-269.
- ROTTER, J. B. Some implications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review*, 1960, **67**, 301-316.
- ROTTER, J. B., LIVERANT, S., & CROWNE, D. P. The growth and extinction of expectancies in chance controlled and skilled tests. *Journal of Psychology*, 1961, **52**, 161-177.
- ROTTER, J. B., & MULRY, R. C. Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, **2**, 598-604.
- ROTTER, J. B., & RAFFERTY, JANET E. *The Rotter Incomplete Sentences Blank manual: College form*. New York: Psychological Corporation, 1950.
- SCHWARZ, J. C. Factors influencing expectancy change during delay in a series of trials on a controlled skill task. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1963.
- SEARS, R. R., MACCOBY, ELEANOR, & LEVIN, H. *Patterns of childrearing*. Evanston: Rowe Peterson, 1957.
- SEEMAN, M. On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 1959, **24**, 782-791.
- SEEMAN, M. Alienation and social learning in a reformatory. *American Journal of Sociology*, 1963, **69**, 270-284.
- SEEMAN, M. Social learning theory and the theory of mass society. Paper read at the annual meeting of the American Sociological Society. Los Angeles, 1963.
- SEEMAN, M., & EVANS, J. W. Alienation and learning in a hospital setting. *American Sociological Review*, 1962, **27**, 772-783.
- SROLE, L. Social integration and certain corollaries: an exploratory study. *American Sociological Review*, 1956, **21**, 709-716.
- STACK, J. J. Individual differences in the reduction of cognitive dissonance: an exploratory study. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University 1963.
- STRAITS, B. C., & SECHRST, L. Further support of some findings about characteristics of smokers and non-smokers. *Journal of Consulting Psychology*, 1963, **27**, 282.
- STRICKLAND, BONNIE R. The relationships of awareness to verbal conditioning and extinction. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1962.
- STRICKLAND, BONNIE R. The prediction of social action from a dimension of internal-external control. *Journal of Social Psychology*, 1965, **66**, 353-358.
- VEBLEN, T. *The theory of the leisure class*. New York: MacMillan, 1899 (Modern Library edition, 1934).
- WATT, N. F. The relation of public commitment, delay after commitment, and some individual differences to changes in verbalized expectancies. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1962.
- WHITE, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 1959, **66**, 297-333.
- WITKIN, H. A., LEWIS, HELEN B., HERTZMAN, M., MACHOVER, KAREN, MEISSNER, PEARL B., & WAPNER, S. *Personality through perception*. New York: Harper, 1954.
- WYCKOFF, L. B., & SIDOWSKI, J. G. Probability discrimination in a motor task. *Journal of Experimental Psychology*, 1955, **50**, 225-231.

(Received May 26, 1965)